

**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA**

FILOSOFÍA PARA NIÑOS:

**"Estudio comparativo entre una escuela municipal de La Pintana (Pablo de Rokha)
y un liceo experimental de Ñuñoa (Manuel de Salas)"**

**REDACTORES: CLAUDIA GONZÁLEZ, LORENA HERRERA, PAZ IRARRÁZABAL, CAMILA
LEYTON, ARNES MOSQUERA, ANDREA MOYA, NANCY MUÑOZ Y DAVID SOLÍS.
ACADÉMICA RESPONSABLE: OLGA GRAU.**

Santiago de Chile, 2002 - 2003.

Introducción

"Que, así, el hombre mantenga lo que de niño prometió"
Hölderlin.

Para comenzar la lectura de un estudio comparativo entre un colegio de la comuna de La Pintana y otro de la comuna de Ñuñoa se deben tener varios aspectos presentes que muchos creerán que pueden ser fáciles de distinguir. Pero no, pues tratándose de relaciones interpersonales las diferencias tan sólo varían en el modo, a causa de las diferencias económicas, sociales y materiales. No obstante, las llamadas relaciones interpersonales siguen conteniendo los mismos elementos: violencia, abandono, cariño, amistad, enseñanza, aprendizaje, etc, las que se pueden manifestar de manera distinta por las diferencias ya mencionadas.

Dichos aspectos serán abordados, mediante nuestra experiencia de trabajo durante el año 2002, a través del análisis de clases, de registros, de trabajos de niñas y de niños, apoyado en un sustento teórico que considera la filosofía, la pedagogía y también la psicología.

Para realizar nuestra labor, iniciamos este proceso con el Manual de Filosofía para [Niñ@s](#) "Pixy" de Matthew Lipman, el cual fue un objeto de estudio reflexionado, pues se pensó cuán representativo de nuestra realidad podría ser. Sólo por medio de su puesta en práctica nos pudimos percatar tanto de sus superaciones como de sus limitaciones, en relación a nuestro país.

Para hablar de la Filosofía para Niños propiamente tal, podemos decir que es una propuesta del filósofo estadounidense Matthew Lipman. Esta propuesta consiste en ir más allá de una filosofía teórica y una filosofía práctica, es decir, pretende conciliar estos dos términos en un mismo *hacer filosofía*, a través del diálogo filosófico y la comunidad de investigación. Según Lipman, la filosofía no es una mera especulación teórica, sino que es una actividad, una reflexión crítica y creativa a la vez, que puede aplicarse a cualquier disciplina. De este modo, podemos argumentar que la filosofía es fundamental en la integración de la educación, puesto que es un apoyo sustancial en la comprensión y en la búsqueda de sentido a lo que se lee, escucha y escribe.

Los contenidos base y principales que trata Filosofía para [Niñ@s](#) son las grandes áreas del pensamiento filosófico, las cuales son el mundo, el conocimiento, el lenguaje, la lógica, la ética, la política y la estética. Se debe recalcar que esta propuesta, en su puesta en escena tiene las influencias del diálogo socrático y de distintos pensadores como: Dewey, en el uso de la novela en vez del libro de texto para realizar las sesiones; Piaget, en la fundamentación del desarrollo mental del niño y la niña; y en Ryle y Wittgenstein, en el uso de un lenguaje ordinario para la filosofía. Con estos fundamentos, en la Filosofía para

Niños se proyectan los elementos de mejoramiento en la habilidad de razonar, en el desarrollo de la creatividad, en el crecimiento personal e interpersonal y en el desarrollo de la comprensión de la ética, como también en el incentivo al pensamiento autónomo.

Nos atrevemos a decir que la Filosofía para [Niñ@s](#) se la puede ver como un programa filosófico y educativo, es decir, como una teoría filosófica de conocimiento y como una filosofía de la educación respectivamente. Esto nos hace pensar que el pensamiento mismo -que puede ser canalizado, ordenado y nominado por la filosofía- es algo que todos poseemos y que es tan cotidiano y real que lo llegamos a obviar. No obstante, no se puede olvidar por el hecho de ser propio y cercano, siempre acompañándonos y repercutiendo tanto en nuestra vida personal como en sociedad.

Cómo se dieron las semejanzas y las diferencias en las distintas actividades realizadas, basadas en las argumentaciones teóricas de esta propuesta de filosofía, enseñanza y aprendizaje, es parte de lo que pretende dar a conocer este estudio comparativo. A parte de mostrar los aspectos teóricos y técnicos de cómo realizar el estudio mediante objetivos propuestos, deseamos compartir una experiencia de vida que implica el pensar y sobretodo el hacerlo junto a niños y niñas. En ello hay una implicancia afectiva fuerte, ya que la Filosofía para [Niñ@s](#) de algún modo nos hace recordar que vivimos en un mundo organizado bajo una lógica adulta, que muchos creen como la única válida y universal. No obstante, con este programa, al dejarle un espacio a la infancia, permitimos que sus propias estructuras y lógicas hablen por sí solas, en lo posible sin ninguna imposición adulta. De esta manera, nos acordamos de que todos fuimos niños y que de algún modo los pensamientos y sueños que teníamos en aquellos tiempos constituyen una parte de nosotros ahora; aunque queden sepultados estarán allí en nuestros fundamentos y en nuestra manera de ser ante los nosotros mismos y ante el mundo del que somos responsables y partícipes. Por lo tanto, si una base infantil es partícipe de este mundo, entonces los niños también deben ser considerados en él, pero desde su forma de ser propia, dándoles su respectiva importancia. De este modo, lo que eran nuestros sueños de niños se harán realidad en este mundo, pues ya no serán considerados como simples utopías, sino como posibles realidades.

Históricamente la reflexión filosófica ha sido realizada por personas en su mayoría adultas, pensándose quizás que la madurez garantiza la seriedad y profundidad requerida para el quehacer filosófico. En este sentido es un hecho que existe una tradición occidental no escrita, sosteniendo apriorísticamente que la reflexión y el cuestionamiento están reservados para una cierta élite madura intelectualmente. Se olvidan de esta forma dos características esenciales de la filosofía que poseen los niños: la capacidad de asombro y su actitud inquisitiva. El pensamiento de los niños manifiesta preguntas que van dirigidas al ser de las cosas, al origen de ellas. Los niños son capaces de admirarse y cuestionar profundamente algunos aspectos de la realidad o situaciones muy vitales para ellos; son capaces en el fondo de formular preguntas filosóficas. Si tienen esta

capacidad, es posible entonces hacer filosofía con ellos, y más aún, filosofía en su sentido más auténtico y originario.

Hacer filosofía con los niños o filosofar con ellos, no significa que éstos aprendan y repitan de memoria los principales problemas que se han planteado los filósofos a través del tiempo, ni menos saber enciclopédicamente las respuestas a tales problemas. En el ámbito de la lógica y de la ética no se trata tampoco de conocer y recitar las reglas de la lógica y de la moral. Hacer filosofía con los niños exige considerar algunos presupuestos básicos:

- a) El niño es capaz de formular preguntas que involucran el cuestionamiento y la reflexión desde muy temprana edad. Ellos van por primera vez al colegio ansiosos de saber. "Los niños llegan al Kindergarten curiosos, prestos a aprender, aunque provengan de distintos ambientes. Sin embargo, es en el colegio donde paulatinamente van perdiendo la capacidad de asombro y reflexión".
- b) La Escuela debiera ser el lugar por excelencia en el que se le presentarán al niño las más variadas posibilidades de ejercitar su reflexión, curiosidad, y el desarrollo de su pensamiento lógico; sin embargo, la Escuela por mucho tiempo ha pensado que su "labor primordial es la de transmitir el saber de la generación adulta a la joven, tal como lo hace el ave con sus polluelos, poniéndoles la comida triturada en el pico, sin considerar que el proceso educativo debe generar actividades de pensamiento en lo que enseña".

Teniendo como base estos presupuestos y reconociendo que para hacer filosofía no bastan la admiración y la duda iniciales, se hace necesario además desarrollar de un modo coherente los puntos que están sometidos a duda y probarlos racionalmente. El programa de filosofía para niños, tomando como base la actitud inicial de asombro en ellos, persigue que ésta no se pierda, sino que por el contrario, aumente. Dicho programa contempla el desarrollo y potenciación progresiva de las capacidades de los niños, por esto es deseable su aplicación desde los inicios de su escolaridad, ya que cada novela o programa aborda objetivos distintos, apuntando a un campo específico de la filosofía. Sabemos que la experiencia en este ámbito que une filosofía y educación básica es bastante escasa, por no decir nula. Los estudios y algunas de las aplicaciones de este programa hechas anteriormente, han sido llevados a cabo aisladamente, es decir, utilizando un nivel escolar durante un año, y no siempre han sido ejecutadas por profesores o licenciados en filosofía.

Nuestro estudio comparativo no ha sido distinto de esta realidad, a pesar de que en el colegio Manuel de Salas sí se realizaba un taller de filosofía para niños, pero éste no incluía a los niños de nuestro estudio, es decir, ninguno de los cursos con los que trabajamos había tenido una experiencia en el área.

La aplicación nuestra utilizó la novela "Pixy", destinada a los 4º años básicos de cada colegio implicado. Dicha novela, que al igual que el resto de las del programa tiene como protagonista a un niño o niña, en este caso, del mismo

nivel que los alumnos, presenta una reflexión acerca del lenguaje y sus sentidos, es decir, se mueve en el campo de la filosofía del lenguaje. Pixy, la niña protagonista, narra una visita al zoológico, la cual motiva a cada personaje a elegir una criatura misteriosa para crear un cuento. A través del lenguaje, entre la descripción y la fantasía, incita a los alumnos a entrar en el dominio de la creación literaria. Con esto pretende que los niños realicen actividades conducentes a: generalizar, clasificar, analizar conceptos, hacer analogías y a comprender nociones como por ejemplo las de misterio y secreto. Se pretende además que los alumnos logren desarrollar habilidades tales como detectar ambigüedades, imprecisiones, símiles, metáforas, analogías, conceptos y definiciones. Pero más allá de ser un programa de desarrollo de destrezas cognitivas en sentido estricto, Filosofía para niños se presenta como un programa de desarrollo global de las capacidades del alumnado en diferentes aspectos de su personalidad.

La metodología del programa nos invita a realizar una lectura socializada con los niños ubicados en un círculo, para luego plantear las dudas o interrogantes, y comentar algo confuso o sorprendente, que exprese el decir y el sentir de cada niño. A través de esto, el programa nos propone entrar en la discusión de temas trascendentales mediante la creación de una comunidad de indagación y de diálogo. Lipman nos dice: "cuando participamos en una conversación seria, escuchar es pensar porque necesitamos comprender y luego evaluar otros puntos de vista; hablar es pensar porque debemos pensar cuidadosamente cada palabra para asegurarnos de que sea portadora del significado que deseamos transmitir". Cuando dialogamos repetimos mentalmente lo que otros han dicho, evaluamos la relevancia y la significación de sus comentarios, reconocemos perspectivas diferentes a las nuestras y exploramos posibilidades que hasta ahora nos eran desconocidas. Un diálogo genuino evita el adoctrinamiento, porque somete a todos los puntos de vista, incluso a los de uno mismo al mismo examen riguroso. De lo anterior se deducen algunas condiciones previas para establecer una comunidad de indagación y diálogo, que serían una buena disposición para razonar, para el respeto mutuo, la tolerancia y ausencia de adoctrinamiento.

Pero al comenzar nuestro trabajo práctico, nos encontramos con una serie de factores que afectaban y a veces obstruían, la concreción de tales objetivos, tan deseables pero tan ideales, teóricos.

La puesta en marcha del programa en ambos colegios, a la vez que nos gratificaba con preguntas -algunas de índole completamente filosófico acompañadas siempre de un gesto amable de los niños-, nos ponía también en evidencia nuestras falencias, carencias y debilidades, como pudieron ser un desconocimiento de psicología y psicopedagogía infantil. Demás está repetir los conflictos de orden cultural, social, económico, emocional, pedagógico y laboral, a que nos vimos enfrentados, y que evidenciaron diferencias entre un colegio y otro. Esto último nos permitiría, mediante próximos estudios, establecer las características reales de los programas de filosofía para niños y niñas, a partir de los requerimientos que demanden las situaciones específicas de cada niño, visto

en su totalidad y respetado en su individualidad, más allá de reducir nuestra mirada y objetivarlos como “niños capaces también de ser adultos”.

Por último, es importante mencionar que la evaluación que haremos en este estudio es formativa, pues se orienta a considerar la formación integral de los estudiantes, sus capacidades, valores y actitudes, por medio de escalas de observación y trabajo con ellos de forma individual y grupal. Todo mediante la implementación del Programa Pixy en ambos colegios.

Planteamiento del problema

La siguiente fue la problemática o pregunta que guió nuestra investigación:

“¿Qué logros, dificultades y repercusiones en todo el ámbito educativo es posible obtener en dos colegios básicos de realidades socioeconómicas distintas (como lo son un colegio municipalizado de La Pintana y un colegio particular y experimental de Ñuñoa) bajo la aplicación de ‘Filosofía para Niños y Niñas’ durante un año escolar?”.

Objetivos

Objetivo General de la Investigación

Generar un material de apoyo que favorezca la factibilidad de la aplicación del programa Filosofía para Niños en distintas realidades educacionales (en este caso, un liceo particular experimental y una escuela municipal).

Objetivos Específicos de la Investigación

Consideramos necesario hacer una distinción entre los objetivos transversales del Manual de Filosofía Para [Niñ@s](#) “Pixy”, que nos sirvieron como base para el trabajo comparativo, y los objetivos específicos propuestos desde el grupo de ejecutores, que considerábamos pertinentes para un mejor desempeño del estudio entre los colegios Pablo de Rokha, ubicado en la comuna de La Pintana, y el colegio Manuel de Salas de la comuna de Ñuñoa.

Objetivos Transversales entregados por el Manual de Pixy:

- Ayudar a los niños a desarrollar las destrezas cognitivas de una manera ordenada y a la vez acumulativa.
- Dar un espacio para desarrollar la habilidad dialógica, acrecentar la astucia lógica e incentivar mejores procesos argumentativos.
- "Pixy" desea, a su vez, desarrollar las disposiciones narrativas de niños y niñas, permitiéndonos ver las relaciones y rupturas que existen en nuestro lenguaje.
- Todo esto a través de un enfoque integral que busca poner en relación los conceptos tratados con la idea de ir reforzándolos y entregándole un sentido de construcción al texto, por parte del niño y la niña.

Objetivos propuestos por el grupo ejecutor:

- Favorecer en los niños y niñas procesos de sociabilización, en que se manifieste el respeto por el otro como también el respeto por ellos mismos.
- Crear espacios donde se puedan expresar libremente y que, por tanto, presenten planes de diálogo flexibles.
- Promover el reconocimiento de niñas y niños que presentan una visión limitada y negativa de ellos mismos, a través de conversaciones abiertas entre pares como también por medio de actividades que potencien sus habilidades.
- Incentivar la expresión de nuestros distintos estados afectivos a través de actividades corporales, dialógicas y artísticas.
- Por último, queda decir que nuestro principal motor es afianzar en las niñas y niños la seguridad en sí mismos y en sus palabras, a través del reconocimiento de sus derechos y la pluralidad de sus identidades.

Diagnóstico

Aprendizaje¹

a) Estructuras de aprendizaje en los dos colegios:

Pudimos observar que los dos colegios presentan estructuras de aprendizaje dirigidas a cada etapa escolar del niño y niña. Sin embargo, en los dos colegios no se da esta estructura del mismo modo. En el colegio Manuel de Salas se presenta una estructura de aprendizaje que desea ser integral respecto a todo lo que el niño y la niña pueden y deben recibir para poder

¹ Este diagnóstico del aprendizaje, tanto en un colegio como en otro, fue elaborado desde la visión de Filosofía para [Niñ@s](#) donde se consideran las formas de desarrollo tanto cognitivo como afectivo del niño y la niña.

desarrollarse como sujetos completos y con la movilidad que se requiere para reconocer la pluralidad que se presenta dentro de cada grupo. En el caso del colegio Pablo de Rokha, tanto niñas como niños reciben un aprendizaje mecánico que los involucra poco en él, produciéndose con esto, un desarrollo sesgado de sus facultades físicas e intelectuales. Además, esto trae como consecuencia que niñas y niños reciban un aprendizaje que no es procesado por ellos, sino que muchas veces reproducido, pues ellos no se sienten representados ni parte de él.

- b) Entre un colegio experimental y otro tradicional de la educación municipal o pública: incidencia de los Programas del Mineduc:

Uno de los temas que estuvo siempre durante nuestra experiencia en el colegio Pablo de Rokha fue la prueba SIMCE que harían los niños a final de año. Para esto, los profesores de cada cuarto recibían material que debían trabajar con los niños tratando de reforzar sus deficiencias y permitiéndoles alcanzar un mejor resultado. El colegio tenía reuniones periódicas con la Provincial Cordillera, quien es la representante del MINEDUC en ese sector de Santiago. En estas reuniones, cada colegio presentaba sus inquietudes y necesidades, las cuales se veían si podían ser cubiertas en totalidad o parcialmente; además, se trataban temas correspondientes a los programas que otorgaba el Ministerio, para respaldar a estos colegios, deseando a través de ellos, lograr avances en los niños.

Mientras esto ocurría en el colegio Pablo de Rokha, en el Manuel de Salas habían permanentes conversaciones dentro de la misma comunidad educativa para buscar soluciones a sus problemas y necesidades, que a diferencia del colegio Pablo de Rokha, no tenían relación con insuficiencia de material didáctico o pedagógico para los niños, sino con un mejor desarrollo integral de ellos.

En este sentido, cabe señalar que por ser un Liceo particular experimental, Manuel de Salas contaba con mayores recursos y niveles de autonomía para resolver las diferentes problemáticas que se le presentaban. Esto hacía que los programas que se entregaban a niñas y niños fueran consecuentes con las deficiencias y fortalezas de cada grupo. A diferencia de esto, el colegio Pablo de Rokha debía constantemente solucionar problemas de infraestructura e insumos, pues lo que existe no es suficiente para cada niño y para un mejor desenvolvimiento de éste.

Pensamos que para un mejor desenvolvimiento de cada espacio educativo, es importante estar respaldado por el Ministerio de Educación, pero también es relevante que cada establecimiento cuente con canales internos que le permitan tener autonomía frente a cuestiones que responden exclusivamente a las características propias de cada colegio y su comunidad. Sólo así se logrará tener mejores y más completos niveles de aprendizaje en

cada niño y niña. No dejando de considerar con esto, la importancia que tiene la cantidad de recursos con los que cuente el colegio para su desarrollo.

c) Apoyo bibliográfico en lecto-escritura y comprensión del medio en los dos colegios:

Como el área con la que mejor nos relacionamos en nuestro trabajo fue comprensión del medio y lecto-escritura, es ella a la que va dirigida nuestro análisis bibliográfico.

Durante el tiempo que trabajamos en los dos colegios, pudimos observar que el colegio Manuel de Salas tenía un respaldo importante de material en estas áreas para su desarrollo, por parte de niñas y niños. A diferencia de ello, el colegio Pablo de Rokha lamentablemente no poseía una biblioteca y que, aun cuando el año 2002 recibió por parte del Ministerio una selección de cuentos y libros, éstos fueron robados del establecimiento, lo cual acentuó aún más la falta de materiales en esta área que presenta el colegio. Es importante resaltar estos aspectos en el colegio Pablo de Rokha, pues la comprensión del medio y de la lecto-escritura son áreas donde los niños presentan grandes dificultades que pudimos apreciar durante nuestra estadía en ese colegio. Es por esto, que somos conscientes de la importancia que posee la presencia de este tipo de material en los colegios para un mejor aprendizaje, sobre todo en aquellos establecimientos donde los apoderados de los niños presentan problemas para adquirirlos de un modo particular.

d) Metodologías Sistemáticas o Democrático-Participativas:

En los dos colegios se observaban metodologías sistemáticas, sin embargo, en el colegio Manuel de Salas se pudieron percibir importantes indicios de cambiar esto por una entrega del aprendizaje mucho más participativo y con niveles democráticos de por medio, pues niñas y niños eran capaces de reconocerse partícipes de su propio aprendizaje, lo que producía un mejor ambiente dentro de la sala.

En el caso del colegio Pablo de Rokha, las metodologías eran claramente sistemáticas, nivelando los espacios, tiempos y cuerpos de los niños y niñas. Debido a esto, es que los sujetos de la educación que presentaban deficiencias en sus formas de aprender eran claramente identificados y muchas veces marginados del grupo y las actividades que estos hacían. Todo esto se traducía en una falta de entusiasmo por aprender y apoyar este aprendizaje; no por esto desconocemos que existen profesores y profesoras que sienten pasión por educar, sin embargo, esto no se traduce en un sentimiento común que se perciba en las metodologías educativas que son entregadas a la totalidad de los niños para un mejor aprendizaje de estos.

Por último, es importante señalar que los canales democráticos son beneficiosos tanto en uno como en otro colegio, pues involucran al niño y la

niña y lo hacen ir construyendo y transformando su aprendizaje y el conocimiento que a través de él obtiene.

e) Aprender a través del cuerpo, del juego, u otras formas no convencionales:

Aprender es también aprehender, lograr un vínculo de pertenencia con algo, y para que esto suceda yo debo involucrarme con eso. Lamentablemente esto muchas veces se olvida cuando hablamos del aprendizaje, y por eso el aprender se vuelve algo sistemático que pierde movilidad, vitalidad, placer y entusiasmo.

Pensando en esto y en lo que ofrece Filosofía para [Niñ@s](#), observamos que existían pocas actividades tanto en un colegio como en otro que relacionaran el aprendizaje con el cuerpo o el juego, dejando estos dos componentes imprescindibles en la niñez totalmente olvidados. Esto traía como consecuencia que los niños manifestaran esta necesidad en sus horas de clases mostrándose, en algunos casos, más inquietos y distraídos, lo cual en la normalidad de las oportunidades es catalogado como desorden. No negando con esto que en ocasiones lo puede ser, creemos importante la presencia de estos componentes en el aprendizaje del niño y la niña, por lo menos en algunas clases, pues sus alteraciones y angustias se deben, a veces, a que hemos olvidado esta parte fundamental de la niñez, transformando el aprendizaje en una rigidez del cuerpo y un movimiento de la mente.

f) Procesos de investigación por parte de los sujetos de la educación:

Es significativo para que los niños y niñas se sientan partícipes de su aprendizaje que ellos construyan parte de él con el apoyo de la profesora o el profesor. En este sentido, la investigación es una acción que favorece esto, a la vez, que fortalece en el niño capacidades para comprender mejor su medio y afianzar su conocimiento. Por ello, nos pareció importante observar que el colegio Manuel de Salas insta mucho a sus estudiantes a la investigación, sin embargo esta resulta dirigida, en la mayoría de los casos a un conocimiento más científico, pudiendo también explorar otros terrenos del ser humano. Sin embargo reconocemos que esta actividad refuerza y compromete a los niños en la relación con su aprendizaje.

En el colegio Pablo de Rokha esta investigación, se ve limitada por los medios con los que cuentan niños y niñas para esto, sin embargo, es una actividad que debería estar más presente en las formas de aprendizaje de niñas y niños, como una manera de fortalecerlo.

Contenido²

a) Formas de comunicación y lenguaje:

Es un factor importante en la comparación que hacemos de estos dos colegios, las formas de comunicación que aparecen al interior de la comunidad educativa y, sobre todo, en la sala. Esto porque cuando el educador o educadora se comunica con el estudiante entregándole un determinado contenido, este lo procesa de acuerdo a cómo ha sido comunicado.

Remitiéndonos a los usos del lenguaje que Humberto Giannini observa y analiza en su libro "La reflexión cotidiana", podemos observar que en la comunicación que existe entre docente y sujeto de la educación se cae muchas veces en utilizar el lenguaje como un instrumento de la información y la reproducción de ésta, haciendo que pierda su versatilidad en el encuentro interpersonal que se da en la sala. Se asegura que la palabra no transgreda el orden de las cosas, no albergue sorpresas semánticas incontrolables que impliquen cambios de dirección; se asegura, en fin, de que vaya recto a las cosas³.

No podemos negar que los contenidos muchas veces corresponden a determinada información que el niño o la niña adquiere, sin embargo, esto no puede ser una limitante para que la comunicación se abra al diálogo, a la conversación como formas de trabajar abiertamente ese contenido.

A su vez consideramos que el lenguaje y las formas, que de él ofrecemos, son fundamentales en niñas y niños, pues a través de él, en tanto expresión de nuestra afectividad y en tanto comunicación, podemos hacer que sea propiciatorio de desenmascarar, más que nivelar y convertir al habla en un sistema de significantes y signos que están totalmente desprovistos de pasión y de entusiasmo; convertir la educación en permanente producción, creación y no en mera reproducción.

Podemos decir que en los dos colegios faltan espacios donde los contenidos se trabajen aún más desde los niños, falta darle vivacidad a nuestra lengua.

² Es importante considerar en este punto que, nuestro análisis respecto a contenido, está formulado de acuerdo a los contenidos procedimentales, que son los métodos o procedimientos, y los contenidos actitudinales, que son objetivos en forma de valor y actitudes. Esto lo podemos revisar en los currículum oficiales, donde se busca desarrollar todo lo anteriormente nombrado en los niveles básicos escolares.

³ Giannini, Humberto, "La Reflexión Cotidiana", Editorial Universitaria, Santiago de Chile, Tercera Edición, 1993, p. 70.

b) Construcción y transformación del contenido:

Hemos resaltado ya la importancia que hay en que el niño y la niña tengan la posibilidad de ir participando en su aprendizaje, y esto es posible con mayor eficacia si el o la estudiante pueden involucrarse con los contenidos que se les entregan, al exigir ellos un compromiso de parte de cada niño. Compromiso que busca desarrollar en el niño y la niña un pensamiento y sentido crítico frente a aquello que recibe; a la vez, que le permite saber utilizar esa información de manera adecuada, pues ha sido comprendida de manera integral y no parcialmente.

Frente a esto pensamos que en el colegio Pablo de Rokha, el tiempo que cada niño posee dentro de la sala es mínimo, lo que desfavorece un trabajo individual por parte del educador. Sin embargo creemos que un buen canal para lograr que estas actitudes sean reforzadas y trabajadas por el niño o la niña es potenciar el sentido de grupo dentro del curso, pues así son capaces de desarrollar un determinado contenido respaldándose en el o la educadora, y también en sus pares y en las ideas que pueden elaborar en común.

El colegio Manuel de Salas respalda más esta forma de trabajar los contenidos, lo cual se refleja en una mayor autonomía de éstos a la hora de exponer sus ideas o inquietudes frente al tema que se está tratando. Esto coloca en evidencia los beneficios de esta forma de entregar los contenidos.

c) Entrega de información, material concreto o abstracto:

El SIMCE dejó en evidencia que la educación es un proceso que no puede cambiar de un día a otro, pues los contenidos que entregó la educación pública durante muchas décadas, se caracterizaban por la memorización del niño más que por la capacidad de racionalizar, clasificar e interiorizar los conceptos que se les entregaban. Es por esto, que durante nuestra experiencia en el colegio Pablo de Rokha pudimos apreciar los problemas que presentaban los estudiantes al momento de trabajar los materiales que entregaba el Ministerio para reforzar el SIMCE. Esto se producía debido a que esos niños y niñas no podían cambiar de un instante a otro la manera de aprender con la que habían sido educados hasta ese momento; y esto no obedece a deficiencias propias del colegio, sino que es representativa de la realidad de nuestra educación municipalizada y la evidencia de que no podemos alterar de un momento a otro las formas de aprendizaje y entrega de contenidos, si durante la primera etapa escolar de esos niños no ha habido cambios significativos.

En este sentido, pensamos que el colegio Manuel de Salas, en su posición de colegio experimental, está adelantado en la entrega de material más completo a niños y niñas respecto a los colegios de la educación municipal, considerando que refuerza esta forma de aprender desde las primeras etapas

de los estudiantes. De este modo, consideramos que es difícil exigir buenos puntajes a niños y niñas de la educación municipal o pública, cuando esto no está siendo apoyado de un modo integral que permita al niño trabajar con material adecuado para dar los mismos pasos que desea nuestra educación.

d) Poder de análisis y argumentación:

En nuestro primer periodo en los dos colegios, pudimos apreciar una marcada diferencia entre niñas y niños del colegio Pablo de Rokha en comparación con los de Manuel de Salas. En el primero se observaban grandes problemas en comprensión y en lecto-escritura, lo que hacía que hubiese mayores dificultades al momento de expresar una idea o argumentarla frente al curso por parte de cada niño, también existieron inconvenientes, tales como clasificar y sintetizar el contenido de una lectura y sus elementos.

Todo esto eran consecuencias de los puntos anteriormente expuestos, llevándonos a asumir en equipo el respaldo y apoyo en estas carencias que presentaban tanto niñas como niños en esta área.

Mientras esto sucedía en el colegio Pablo de Rokha, en el colegio Manuel de Salas, todo el grupo de niños y niñas con el que se trabajó, presentó buenos niveles de argumentación y análisis en las clases. De este modo, los contenidos eran tratados con mayor eficacia, sin embargo hay que considerar que las características de cada colegio son distintas como también las de cada niño y niña. **No obstante las potencialidades son las mismas y deben ser desarrolladas tanto en uno como en otro lugar.**

e) Trabajo grupal, formas discursivas y de debate:

En el diagnóstico acerca del contenido no se busca legitimar a un colegio por sobre otro, sino ver en los dos sus debilidades y fortalezas tratando con esto de cubrirlas para un mejor desarrollo del niño y la niña en el establecimiento y, sobre todo, en la sala.

Por esto, consideramos que para un mejor trato de los distintos contenidos que se les entrega a niñas y niños, sería conveniente implementar en el colegio Pablo de Rokha actividades grupales, discursivas y de debate tratando con esto de mejorar los niveles que presentan los y las estudiantes en esta área que es fundamental para su desenvolvimiento y aprendizaje social. A su vez, creemos importante que existan canales donde los docentes puedan tratar los contenidos que entregan y las deficiencias que observan en los niños y las niñas con la posibilidad de darle movilidad a los programas y probar con nuevos recursos respaldados por el MINEDUC y buscando soluciones en conjunto.

Creemos que el Liceo Manuel de Salas debería utilizar con mayor frecuencia estas actividades desarrollando aún más las capacidades de los niños y niñas.

f) **Afectividad:**

Pensamos que este es un componente imprescindible que está ausente en uno y otro colegio, pues si bien en el colegio Manuel de Salas pudimos observar que las capacidades cognitivas del niño se desarrollan ampliamente, consideramos que hay deficiencias a la hora de estimar un modo más cercano entre estudiante y educador para trabajar los contenidos, pues niñas y niños constantemente están respondiendo a un modelo que se espera de ellos, lo cual aleja el componente afectivo al interior de la sala.

En el colegio Pablo de Rokha también se observa la carencia del componente afectivo al interior de la sala, muchas veces por una falta de compromiso y otras por tener formas disciplinarias que sostienen que, para un mejor resultado, es mejor que no existan lazos tan cercanos entre educador y estudiante. Respetamos su forma de ver la educación, pero creemos conveniente tomar en cuenta este elemento, pues resulta fundamental en el modo como el niño responde a su entorno y lo que de él se le entrega.

Enseñanza

a) **Niveles de confianza y reconocimiento entre los profesores y estudiantes:**

Para un buen análisis de la enseñanza otorgada por ambos colegios, primeramente debemos remitirnos a los niveles de confianza y reconocimiento entre los profesores y los estudiantes. Consideramos que es fundamental para una buena enseñanza y, por consiguiente, un buen aprendizaje, la confianza que pueda otorgar el docente a sus alumnos, para que éstos se sientan con la facilidad de contar con el apoyo de ellos. Sin embargo, esta realidad es difícil encontrarla en la educación tradicional chilena.

En el liceo experimental Manuel de Salas, pudimos apreciar que la profesora a cargo del 4º año básico tenía la disposición de preocuparse por los niños y lo que les sucedía a éstos en su entorno; de hecho ella se mostraba como una persona al tanto de la realidad familiar y escolar de niñas y niños, lo que la mostraba consciente tanto de sus problemas como potencialidades. Obviamente dicha actitud se hacía notar pues se reflejaba en la disposición de los niños, ya que estos reconocían en su profesora el apoyo que ella les podía otorgar, así como sabían ellos que la profesora estaba al tanto de su entorno.

En el colegio Pablo de Rokha la enseñanza no es una tarea fácil, como tampoco lo es la relación que tienen algunos profesores con sus estudiantes: faltan canales de conversación; y en los cursos donde estos existen, falta ahondar aún más las problemáticas que atraviesan los grupos, sean éstas de índole escolar, familiar, etc. En este sentido, el vínculo que requiere el o la docente con su curso para un mejor ambiente dentro de la sala, no es alcanzado en totalidad. En algunos casos, esto se da en términos básicos, lo que empeora la comunicación y confianza que hay entre todos los componentes de esa comunidad. Esto se ve reflejado en la autoestima de los y las alumnos(as) y en cómo era su desempeño escolar, donde se veía un gran vacío; algunos tenían serios problemas de aprendizaje, los cuales no eran atendidos, dejando claro que los estudiantes que tenían una buena relación con su docente se comprometían con las actividades y labores que realizaban en la sala.

- b) Capacidad de afección por parte de los y las profesoras(es) frente a problemáticas que presente el o la niño@:

Mediante dichos niveles de confianza entre profesores y estudiantes, se deja notar cuán capaces eran los profesores de atender las problemáticas que involucraban a sus alumnos(as). Pudimos observar que en Manuel de Salas la profesora se mostraba preocupada por todas las cuestiones que aquejan a su curso, siendo un respaldo la cantidad de alumnos que componía este curso (26) en comparación con los 45 estudiantes que habían en cada cuarto básico del colegio Pablo de Rokha. En éste último los profesores estaban al tanto de las problemáticas sociales y familiares del niño y de la niña, no obstante no era mucho lo que podían hacer; sin embargo, donde quizá podrían haber tenido más influencias era en el trabajo escolar de los niños y de las niñas, el que pese a los esfuerzos que se hacían, los resultados eran, muchas veces escasos, pues las deficiencias eran muchas, y el tiempo estimado para cada niño y niña era insuficiente.

- c) Interacción en el proceso de aprendizaje de los contenidos entre los profesores(as) y estudiantes:

De esta manera se puede reflejar la interacción que podían tener los profesores con sus alumnos(as) en el proceso de aprendizaje de éstos(as). Como podemos observar, en la escuela Pablo de Rokha, la interacción de los profesores con los alumnos no es muy notoria, pues esto se debe en gran medida a que las visiones de un desarrollo integral del niño eran suplantadas por una mejoría en la rendición académica de éstos. En este punto, es importante mencionar, que en estos colegios sería efectivo brindar a los profesores un apoyo en el desarrollo y problemáticas que presentan los y las estudiantes por medio de profesionales que estén presentes en el colegio siempre y que respalden a los docentes en su función educativa.

En el Liceo Manuel de Salas, la profesora se mostraba atenta al aprendizaje del niño(a) y cómo a éste(a) le podía afectar su realidad familiar en su desenvolvimiento en el colegio, tanto con sus pares como con el estudio. Para esto contaba con un personal encargado de tratar las diversas problemáticas que presentaban algunos niños(as) (psicopedagogo(a), psicólogo(a)). Esto era muy importante para lograr mejorías en la enseñanza y la relación con los estudiantes por parte de la profesora.

- d) Docentes con conciencia y tratamiento de los objetivos transversales que propone la reforma:

En relación a la reforma educacional podemos decir que los objetivos transversales de ésta son difíciles de llevar a la práctica, a causa de una tradición educacional chilena tan arraigada, que obviamente influye también en nuestras interrelaciones en sociedad, es decir, poner en práctica estos nuevos objetivos transversales, también implican un cambio en nuestra forma de interrelacionarnos en sociedad.

Vemos que el Liceo Manuel de Salas trata de poner en pie estos objetivos y que ellos logran sus resultados de a poco, ya que vemos en los y las niñas(os) una disposición entusiasta a lo nuevo y lo que implique el desarrollo de sus propias potencialidades, reflejándose en la actividad escolar de éstos. En la Escuela Pablo de Rokha los profesores se mostraban un tanto reacios a lo nuevo; así lo demostraron con la llegada de Filosofía para Niños. Aunque se estuviera al tanto de los cambios que traía la reforma, éstos no eran puestos en marcha, ya que se podían tratar los contenidos, pero las ideas que traían para una enseñanza distinta no eran tomados mayormente en cuenta, debido a que estas ideas implican un cambio en la disposición de hacer clases, además de cambios y aportes infraestructurales y de insumos, con los que el colegio no contaba en ese momento.

- e) Disciplina, afectividad y respeto mutuo al interior de la sala de clases:

Con los puntos planteados anteriormente, se devela la disciplina y afectividad que se muestra al interior de la sala de clases. Ya vimos que en Manuel de Salas la disciplina por parte de la profesora era la correspondiente, es decir, de respeto y no de una autoridad que se imponía sobre los niños y las niñas, que se demostraba con la buena afectividad que daba a sus alumnos(as) y también por el trato que mostraban los niños y las niñas entre ellos, que no obstante se escapa de la típica broma que éstos se pueden hacer, aun cuando existían algunas discusiones por bromas de marcado enfoque discriminatorio social.

En Pablo de Rokha, se demostraba una disciplina basada en la autoridad sobre el y la niña(o), en la dicotomía profesor(a) – alumnos(as) que coincidía, respectivamente, con la dicotomía “yo estoy en lo cierto” – “ustedes están en

lo errado". Aquí el profesor corría, en algunos casos, el riesgo de caer en un abuso de poder hacia los(as) niños(as). Esto se veía reflejado en docentes que se sentían sobrepasados por su función, lo que los llevaba a ejercer medidas coercitivas sobre el cuerpo y la palabra de niñas y niños. Con esto podemos percibir que el respeto mutuo no puede alcanzar los niveles deseados, pues no va acompañado de una relación interpersonal que lo valide y reconozca.

Esto lleva a que los niños y niñas tengan una imagen errada del respeto basada en la jerarquía, impidiéndoles así respetarse entre pares y sentirse capaz de exigir respeto para sí mismos en cualquier relación intersubjetiva. Pensamos que esta situación puede llevar a que los(as) niños(as) respondieran a través de un falso respeto hacia los profesores, es decir, un respeto que nace por el miedo y la autoridad despótica, lo que no dejaba de influenciar el trato violento que muchas veces los niños tenían entre sí.

En el caso de Manuel de Salas, el respeto existía mutuamente entre profesora y alumnos(as). Sin embargo el respeto como acción reconocida a la hora de encontrarme con el otro, era un tema que costaba en algunos casos aclarar, pues las bromas que se hacían constantemente era algo propio de los niños(as), tornándose crueles o discriminatorias respecto al género o situación económica de la persona con la que se enfrenta.

No obstante, el respeto desde los(as) niños(as) hacia su profesora era hacia alguien que estaba en una jerarquía mayor. Estando consciente la profesora de esta situación, ésta se veía como normal, pues corresponde a aquellos parámetros arraigados en la educación, que involucran a toda una dinámica sociocultural.

Contexto

a) Afección del estrato económico en la interrelación de niñas y niños:

El contexto, según el estrato económico en que están inmersos niñas y niños, influencia en su desempeño escolar, en su afectividad y en sus interrelaciones. En Pablo de Rokha, las interrelaciones en el aspecto infantil seguían el mismo patrón que en Manuel de Salas, pues al verlas sólo como relaciones entre niños(as), se ven las mismas características propias de la edad, tanto en el juego como en el diálogo; no obstante diferían en la expresión de sus emociones. En Pablo de Rokha, cuando éstas eran afectadas peyorativamente, salía a la superficie una violencia reprimida, que denotaba toda la ansiedad y angustia de la que eran víctimas los niños; en cambio en Manuel de Salas, su emocionalidad surgía de manera más moderada, ya sea porque los niños tenían más espacio para demostrar sus emociones, o ya sea porque el demostrar que se está bien es un imperativo mucho más fuerte dentro de su medio que en el de Pablo de Rokha. Dichas características

(violencia o el aparentar), de ambos estratos económicos, son conscientes en los(as) niños(as), pero no siempre totalmente asimiladas.

b) Violencia, relaciones familiares y compromiso de los padres en el entorno de la niña y del niño:

Ya hemos tocado el punto de la violencia, pero es necesario recalcar algunos aspectos importantes que afectan en las interrelaciones de los niños. Vemos que la violencia en Manuel de Salas es ocultada, que es necesario darle importancia a las apariencias, por lo tanto es importante que esa apariencia sea buena, es decir, antes de demostrar que estoy mal, debo demostrarle al otro que estoy bien. De este modo, podríamos calificar la violencia en Nuñoa como una violencia no explícita y que se puede mantener oculta. Sin embargo, también se pueden ver más fácilmente realidades apacibles que en La Pintana, donde la violencia se puede ver explícitamente, como la delincuencia, la drogadicción y otros tipos de abusos o riesgos y características de la sociedad. Este tema toca directamente a la familia, pues ella es el foco donde se pueden reflejar abusos, abandonos, problemas sociales, económicos y afectivos. Muchas familias pueden presentar ninguno o algunos de esos problemas, especialmente en Manuel de Salas donde la realidad social y económica es absolutamente llevadera a diferencia de Pablo de Rokha.

El tema del abandono y el abuso existe en ambos contextos sociales, pero tal vez la forma cambia por los aspectos socioeconómicos; además existe la característica de que en La Pintana siempre está más explícito porque su cantidad se muestra en mayor grado y su expresión es distinta. De este modo podemos ver que el compromiso positivo de los padres es más posible verlo en el Liceo Manuel de Salas que en la Escuela Pablo de Rokha. Se puede ver en Manuel de Salas que, a pesar de la ausencia de algunos padres, hay una mayor cantidad de padres preocupados por el bienestar de sus hijos, lo cual no se hace tan notorio en Pablo de Rokha, puesto que los problemas sociales y económicos absorben a las familias y aportan a la falta de compromiso (un compromiso que va más allá de presentarse o no a las reuniones de sus hijos(as)).

c) Infraestructura de los colegios:

Respecto a la infraestructura de los colegios Pablo de Rokha presentaba muy pocos recursos para el desenvolvimiento de los niños. Aunque disponía de patios para el recreo de niñas y niños, otros elementos necesarios para su expansión, como materiales de trabajo, eran mínimos. Aquí es importante recalcar el uso de la "sala mágica", la cual sólo representaba un espacio diferente para hacer cosas distintas, ya sea la clase de Filosofía para Niños como ver alguna película. A diferencia de esta realidad, se presenta la de Manuel de Salas donde existían los recursos para el desempeño de los(as)

niños(as), ya sea en materiales, patios de recreación, salas alternativas (de música, tecnología, de artes, de video, laboratorios, etc.) y espacios para hacer cosas propias del colegio (actos, sala de edición de videos, entre otros).

d) Visión de la realidad:

Cada una de las distintas comunas eran conscientes de su propia realidad y de otras también, no obstante los niños de Manuel de Salas ante otras realidades se presentaban, en algunas oportunidades, un tanto discriminatorios; o si sabían de ellas tan sólo podían dar una opinión de tenor teórico. En La Pintana estaban circunscritos tan sólo a su propia realidad; era muy poco lo que sabían de otras realidades y sectores de Santiago, puesto que apenas salían de su territorio. Ellos no conocían otros sectores del país, puesto que las oportunidades eran mínimas o nulas, a diferencia de Manuel de Salas, donde los niños hasta podían tener conocimiento de lugares del extranjero. En La Pintana la realidad de la vida cotidiana estaba más cercana a las drogas y a las problemáticas de la delincuencia, que para algunos era algo pasajero que interrumpía sus juegos, y para otros interrumpía sus vidas. Por esta razón, algunos niños y niñas presentaban un discurso que muchas veces decía: "salir de esa realidad para ser alguien en la vida".

e) Compromiso de los profesores y administrativos con la comunidad educativa:

El compromiso de los profesores y administrativos con la comunidad educativa podemos verla fuertemente en el liceo experimental Manuel de Salas, puesto que se demostraba la preocupación por la enseñanza otorgada a niños y niñas; no obstante, era una preocupación en el rendimiento tradicional, es decir, que los niños cumplieran bien con las tareas asignadas. Podemos decir que en relación con el programa de Filosofía para Niños demostraron bastante interés, preocupándose en saber en qué consistía.

En Pablo de Rokha la preocupación fue desigual por parte de profesores y administrativos, puesto que mientras algunos se podían mostrar con interés y preocupación por el programa de Filosofía para Niños, otros no le daban mayor importancia, ateniéndose únicamente al rendimiento que tendrían, gracias a esto, en la prueba SIMCE. No obstante, se daba a entender una despreocupación por el aprendizaje de los(as) niños(as), puesto que éstos no tenían mayor apoyo en sus dificultades; en este aspecto la preocupación se marcaba en que el niño y la niña rindiera haciendo lo que se pide, pero sin ver su contenido y calidad, sino sólo en cantidad, pues no reparaban en las virtudes y/o dificultades que podían presentar sus alumnos(as), o bien, eran sobrepasados por las dificultades.

Análisis

A continuación se realizará un análisis de los temas que fueron más relevantes en la implementación de nuestro estudio comparativo en ambos colegios.

AFFECTIVIDAD

*“Tendréis que ser como niños para entrar en el Reino de Dios”
Jesús.*

El tema de la afectividad - y en general de las emociones - cumple un rol central en nuestro modo de implementar el programa de Filosofía para Niños. Somos conscientes que la problemática gira y se nutre de fenómenos y espacios que están mucho más allá de los círculos educativos e institucionales. Existe una característica común en las sociedades contemporáneas, sobre todo de occidente, que es el hecho de subestimar las emociones a un segundo plano de los fundamentos humanos. Es así como a niveles intelectuales se discute, por ejemplo, si el motor de la historia de la humanidad es la disponibilidad de recursos naturales, el curso de las oportunidades materiales, o bien, el curso de las ideas y valores. De este modo las diversas corrientes se disputan la primacía de su verdad con fundamentos que, si bien son consistentes e interesantes, carecen de lo esencial: comprender que antes de la aparición –para nosotros- de los recursos naturales, materiales, de los valores o las ideas como condicionantes de nuestro vivir, tuvo que haber surgido de una manera independiente a ellos el emocionar que los hizo tales, vale decir, guías de nuestro existir. Debemos entender el vivir como un producto del deseo y no meramente como un deber de lo que pensamos es lo correcto.

En pocas palabras, en general nuestra cultura desvaloriza las emociones en favor de la razón y racionalidad. Ahora bien, esto no significa que debamos considerar negativo el hecho de tal valoración, por el contrario; el error está en, junto con esto, devaluar la importancia de las emociones para la condición humana.

Hubo cierto niño que alguna vez se extrañó, como nosotros, con este modo tan racional y vacío de ver la vida:

*“... - Y qué haces tú con las estrellas?
- Las administro. Las cuento y las recuento. – dijo el hombre de negocios -
Es difícil, ¡pero soy un hombre serio!
El Principito todavía no estaba satisfecho.
- Yo si poseo un pañuelo, puedo ponérmelo alrededor del cuello y
abrigarme. Si poseo una flor, puedo cortarla y llevármela. ¡Pero tú no
puedes cortar las estrellas!*

- No, pero puedo depositarlas en el banco.
- ¿Qué quiere decir eso?
- Quiere decir que escribo en un papelito la cantidad de mis estrellas, y después guardo el papelito bajo llave, en un cajón.
- ¿Es todo?
- Es suficiente..."

Antoine de Saint-Exupéry
El Principito (fragmento)

Cuando hablamos de emociones nos referimos a disposiciones corporales (estructurales) dinámicas que especifican en cada instante el dominio de acciones en que un animal opera en un instante. Así señala Humberto Maturana en "Amor y Juego".

En otras palabras podríamos decir que todos los dominios racionales que tenemos como seres humanos tienen un fundamento emocional debido a que están constituidos por la aplicación consistente de algunas premisas básicas, directa o indirectamente aceptadas sin justificación racional, sino como resultado de alguna preferencia, cuyo motor es siempre emotivo.

La subyugación de las emociones en la cultura occidental nos ha llevado a la incapacidad de relacionar algunos de los fundamentos esenciales existentes en nuestra historia de vida individual (emociones, fisiología, anatomía), haciendo invisible a nosotros una red de relaciones que ha de acompañarnos desde el primer instante hasta la propia muerte.

Para Maturana esta ceguera cultural ha trastocado asuntos aún más complejos, como lo son el hecho de habernos vuelto incapaces de ver que el Amor, como la emoción que especifica el dominio de las conductas que constituyen al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno, es la emoción que funda y constituye el dominio social tanto como el dominio conductual en el que los animales en convivencia cercana viven en mutua aceptación.⁴

El amor en nuestra sociedad ha sido relegado a connotaciones rosas, desconociendo su importante participación en la generación de conciencia tanto individual como social. Es así como el amor es una emoción fundamental, que hizo de nosotros la clase de animales que somos como seres humanos, al constituir en nuestros ancestros homínidos el dominio de acciones en que surgió el lenguaje y en el que lo adquiere todo niño o niña que vive su historia individual como niño sano, recalca Maturana. Mas de lo anterior podemos desprender aquélla dependencia (a veces absoluta) que solemos tener -conscientes o no- ante el amor; pues como él nos condicionó en tanto humanos, somos desde ahí absolutamente susceptibles a que su pérdida altere nuestro bienestar psíquico o somático.

⁴ Maturana, Humberto, "Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano", Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago de Chile, 1994, p. 139.

La importancia del amor incluso adquiere ribetes de necesidades biológicas. Así pues, numerosos estudios demuestran que el desarrollo biológico normal de un niño(a) depende de una vida en amor, en la que el individuo se siente aceptado en el presente. Del mismo modo la crianza de todo niño(a) requiere de actividades que se validen en sí mismas (aquellas que nuestra sociedad margina hasta hacerles casi desaparecer en la vida adulta), donde el propósito se haya en el presente y no en resultados futuros.

El juego, por ejemplo, como relación interpersonal puede tener un lugar pleno en el amor, pues, a su vez, una relación interpersonal que tiene lugar en el amor es necesariamente vivida como juego. Al respecto la Doctora Verden-Zöller señala que en sus estudios respecto a la relación madre-hijo se ha revelado el rol fundamental que tiene el juego para los niños(as) en crecimiento, tanto para el desarrollo de su conciencia de sí, de su conciencia social y de su conciencia de mundo, como para el desarrollo de su autorrespeto y su autoaceptación.

Veamos que sucede con los niños y las niñas del colegio Manuel de Salas y de la Escuela Pablo de Rokha.

Los niños y las niñas del Manuel de Salas pertenecen, en su gran mayoría, a un estrato social más bien acomodado. Por lo anterior no carecen de las necesidades básicas primarias como lo son una buena alimentación, un espacio propio para desarrollarse, vestimenta, etc. Ahora bien, el tema de las emociones y de la afectividad, va mucho más allá de todo ello, si bien el tener las necesidades básicas cubiertas influye fuertemente en mi desenvolvimiento en el mundo, al estar cubiertas surgen otros factores que influyen en el desarrollo de todo niño y toda niña.

Al pertenecer a una clase social más bien acomodada el nivel de educación de sus padres lleva a que ambos trabajen impulsados no sólo por la sustentación familiar, sino también por un desarrollo personal. De este modo, en muchos casos los niños y las niñas tienen pocos espacios en los que pueden realmente compartir con sus padres, encontrarse con ellos; ahora bien, no queremos con esto señalar que la problemática se sustente en que ambos padres trabajen, sino más bien en el modo en que las sociedades modernas y posmodernas legitiman el exceso de trabajo transformando a los seres humanos más bien en medios de producción.

Si bien los niños y las niñas del Manuel de Salas están acostumbrados a una expresión de afecto –por parte de sus padres– que tiene que ver con demostraciones de carácter más material, en el fondo, a nuestro parecer, carecen y necesitan de los espacios en que su afección del mundo sea contenida en una dinámica de emociones que le dé sentido de presente. En pocas palabras, a primera vista estos niños y niñas parecen menos dañados que otros, pero en el fondo sufren el mismo fenómeno, el de no ser considerados como personas que se desenvuelven en un presente, que necesitan conectarse con los otros mediante el afecto que les de la real seguridad de ser personas consideradas e importantes para los otros.

El caso de los niños y niñas de la escuela Pablo de Rokha es complejo, pero a la vez, evidente. Primeramente la gran mayoría de estos niños y niñas pertenecen a un estrato social más bien bajo, en algunos casos –no pocos– ni siquiera las necesidades básicas primarias están cubiertas totalmente. La angustia de muchos de estos niños y niñas parten ya de la inseguridad ante la posibilidad de comer cada día.

Por lo anterior, como es evidente, muchas de las familias de estos niños y niñas se ven forzados a intentar “ganarse” la vida de cualquier modo, esta vez los padres o quienes cumplan aquel rol dentro de la casa, se ven impulsados a trabajar para cubrir de algún modo las necesidades básicas, dejándose de lado a ellos mismos, transformándose en objetos y desmedrando poco a poco su dignidad (lo que sin duda a la larga repercute en sus relaciones con los hijos).

El modo de “sobre-vivencia” de las clases bajas impulsa el desarrollo de múltiples problemáticas, así, el sistema económico asfixia a este sector detonando desde ellos espacios de violencia, droga, terror, que no son más que la respuesta a lo que el proyecto país a depositado en ellos... nada más que abusar, prometer y dar vuelta la espalda.

Los niños y las niñas de La Pintana, de alguna manera son muy conscientes de su realidad. Son conscientes de que el sistema los lleva a un espacio en el que la afectividad se da rara vez, en pocos casos de manera material, y en otros tantos de manera de acción, mas en la mayoría de la veces deben crecer a merced de sí mismos, bajo las premisa de que “ya están grandecitos”... La necesidad de afecto y espacio de expresión de emociones es mucho más evidente en los niños y las niñas de clase baja puesto que la manifiestan abiertamente (abrazos, cartas, juegos, obsequios, etc.); no sólo necesitan de una caricia, ellos piden y exigen, de los más diversos modos, espacios de atención, para sentir que importan, que son valorados por alguien.

En síntesis, más allá del nivel social y cultural en que se desenvuelvan los niños y las niñas, concluimos que en la mayoría de los casos ellos carecen de espacios donde su afectividad y su emotividad sean valoradas ciertamente. Reconocemos que lamentablemente el desarrollo normal de los individuos (desde la niñez), está en nuestra cultura frecuentemente alterado; esta alteración dice relación directa a los modos en que vivimos en la actualidad, donde el tema de la atención en el presente es erradicado por proyecciones futuristas; de este modo los seres humanos nos perdemos extraviando nuestro necesario encuentro en el presente.

Al respecto la Doctora Verden-Zöllner señala algo que a mi parecer es fundamental: “Si los ojos de la madre o el padre no se encuentran con los ojos del niño o del bebé cuando lo miran, o si la madre o el padre no responden a los sonidos del bebé con sonidos congruentes según el fluir de sus interacciones con él, o si ellos no tocan al niño o bebé cuando éste los toca, el niño o bebé se queda como un ser sin identidad ni sentido propio, esto es, en un vacío existencial, al carecer de la referencia operacional a través de la cual él o ella

generan las coordinaciones senso-motoras que, al hacer de él o de ella un ser social en el lenguaje, lo harán ser humano”⁵.

Lo que aquí se postula es que el niño(a) sólo adquiriría su conciencia social y conciencia de sí, a medida en que crece en conciencia operacional de su corporalidad. Ahora bien, el niño(a) sólo puede crecer en una conciencia operacional de su corporalidad cuando crece en una dinámica de Juego, tanto con su madre como con su padre (sin importar el género de éstos), en una dinámica del presente y de aceptación mutua y absoluta. Es decir, es en la confianza no competitiva (juego puro) en su propio ser que un niño(a) adquiere al vivir, lo que le posibilita entrar en la confianza y aceptación del otro en el marco de lo que denominamos “relaciones sociales”.

Lo anterior parece algo sencillo, de hecho si preguntásemos a padres si juegan con sus hijos la gran mayoría respondería que sí lo hace. ¿Por qué entonces nuestra sociedad no arroja los resultados esperados con individuos que han sido criados con algo de juego? La respuesta es muy simple. El juego es una actitud fundamentada en sí misma, es un hacer del presente, precisamente ahí radica la clave de nuestro error. Los padres (o quienes cumplen ese rol) creen jugar con sus hijos(as), mas no lo hacen pues no se encuentran con ellos(as) en el presente de su interacción. El ritmo de vida que llevamos en nuestra sociedad, con su competencia y voracidad sin sentido, los empuja a creer que juegan, cuando lo que hacen es destinar un tiempo muy determinado a una actividad que transforman en un deber monótono, donde no hay una entrega total, sino un hacer con peso consciente, donde a cada instante vemos la hora, pensamos en lo que tenemos que hacer en unos momentos más, en el trabajo de mañana, en la discusión de ayer, etc., etc., etc... Así comenzamos a perder la capacidad de Jugar canjeándola por fantasmas del pasado o del futuro.

Alguien podría preguntarse, entonces, ¿cuándo jugamos? Jugamos cuando atendemos a lo que hacemos en el momento en el que lo hacemos (de esta manera también el arte puede ser concebida, en cierto modo, como un juego, o bien, como un modo de jugar). Lamentablemente esto es lo contrario a lo que nos empuja nuestra sociedad; nuestro modo de vivir reza de futuro y proyecciones; toda nuestra vida la construimos al servicio de lo que será, o bien, de lo que fue, dejando, paradójicamente, de ser en el momento, desatendiendo lo que en verdad somos por lo que creemos o deseamos ser.

Jugar no tiene nada que ver con el futuro ni con preparaciones en pos de un algo; jugar es hacer lo que se hace en una total aceptación, sin consideraciones que nieguen su legitimidad. Es así, para que los adultos re-aprendamos a jugar debemos, necesariamente, re-aprender a atender el presente.

El juego en los seres humanos es una actitud fundamental que es fácilmente perdible debido a que requiere de inocencia total, es decir, debe ser

⁵ Ibíd. (Pág. 143).

vivido con la atención en sí mismo y sin un propósito ulterior. “Dejamos de jugar cuando perdemos la inocencia, y perdemos la inocencia cuando dejamos de atender a lo que hacemos y comenzamos a atender a las consecuencias de nuestras acciones”⁶.

El problema de las emociones y del rol de éstas en el juego, es un asunto no menor en las esferas educacionales. Sin ir más lejos, nuestras clases de Filosofía para niños basan mucho de su metodología en lo lúdico. Sin embargo luego de cada clase, en los recreos jugamos con los niños(as), simplemente porque disfrutamos jugando con ellos(as). Esta situación nos ha traído algunos problemas en las Escuelas en las que trabajamos, pues muchos de los docentes consideran que jugar con los(as) niños(as) provoca el que ellos(as) “te falten el respeto” al igualarte en jerarquía frente a ellos. Me impacta y me apena terriblemente que la educación de niños(as) con tantos conflictos (o bien, sin ellos) esté en manos de personas que razonan de este modo; si bien les hemos intentado explicar lo beneficioso del juego y la afectividad, ellos parecen no querer oír... Sin embargo nosotros seguimos, porque creemos en esto y en su modo de ser y hacer; entonces hacemos nuestra clase, jugamos, jugamos en la sala y en el recreo, nos re-encontramos, aceptamos y somos aceptados, entregando y recibiendo un trato de respeto real (que no se basa en el temor, sino en el amor).

Lo más terrible se aprende enseguida y lo más hermoso nos cuesta la vida, dice Silvio Rodríguez en uno de sus temas. Al parecer es así; nuestra sociedad cargada de dolores y sufrimiento, nuestra sociedad con cárceles repletas de criminales, nuestra sociedad la enferma de competencia y éxito, nuestra sociedad que se lamenta y autocompadece, que se pregunta dónde y por qué se genera la injusticia... Tantas respuestas, no todas pero si las suficientes, radican en recuperar un par de fundamentos olvidados de lo humano... Amor y Juego.

VIOLENCIA

La violencia, como concepto general, abarca diversos tipos de abuso desde uno o más individuos hacia otro u otros, provocando daño ya sea corporal, emocional o sexual. En este estudio comparativo, marca y diferencia el modo de comportamiento e interacción de los grupos (e individuos), siendo un importante punto de análisis en ese sentido.

Las agresiones pueden ejercerse de distintas maneras, por ejemplo se atenta contra la integridad física mediante golpes, cachetadas, empujones, patadas, disparos o heridas de arma blanca. Otro tipo de maltratos son la presión, la manipulación, exclusión social, abandono, desprecio, crítica destructiva, insultos, todo lo que a mediano o largo plazo provoca sufrimientos, inseguridad y resentimientos en aquellos que reciben estas violencias.

⁶ Ibíd. (Pág. 145)

Tomando en consideración la amplia gama de manifestaciones violentas, nos percatamos que en la vida cotidiana vivimos expuestos a muchas de ellas, y también con frecuencia, sin siquiera saberlo, ejercemos otras. Sin ir más lejos, cuando pensamos en violencia, lo hacemos en sus manifestaciones más extremas, sin sospechar que también existe violencia desde las instituciones hacia los individuos o hacia determinados grupos sociales. Por ejemplo, los discursos contienen violencia, cuando la pobreza es confundida con delincuencia, o cuando las desigualdades económicas y la inequidad de los recursos, causa depresión, desesperanza, frustración, ira y finalmente violencia en los grupos más vulnerables y desfavorecidos de la población.

Aunque estas formas de violencia han crecido paulatinamente en distintos ámbitos educativos, siguen siendo los sectores más pobres y desprotegidos, los que poseen la mayor vulnerabilidad, lo que permite que las prácticas de la violencia germinen y se mantengan.

Todo estudio comparativo muestra situaciones distintas; este en particular muestra, por decirlo así, dos caras de la misma moneda, dos aspectos de la que debiera ser la misma educación. Se trabajó en el mismo nivel de dos escuelas básicas, del mismo país, de la misma ciudad, pero que contienen diferencias que nos impresionan, lo que no excluye el modo y el uso de prácticas violentas.

Debemos aclarar que, se debe hacer una distinción entre un ambiente indisciplinado o desordenado en el aula de clases, de un ambiente violento y amenazante. El desorden es inevitable en diferentes circunstancias y no tiene en absoluto el mismo significado de la violencia.

La diferencia económica de los hogares es sólo un factor condicionante, porque la realidad va mucho más allá que eso. Y el grado de violencia ejercido hacia los(as) niños(as), marca una gran diferencia en ellos y ellas. El cómo y el cuánto, cambian significativamente las reglas del juego, influyendo en el modo de ser y el modo de actuar de los niños. Bien es sabido que el porcentaje de violencia intrafamiliar es alto en nuestro país, pero en algunos casos es más difícil de detectar.

Cuando la violencia pasa a ser un modo de vida, un modo de relación y de reacción en un niño de 9 ó 10 años, quiere decir que algo gravísimo ocurre y aunque es poco lo que se puede hacer como observador, no es de poca importancia, introducirse en su mundo y siquiera mostrarles que existen modos de vida distintos, para que sepan por lo menos que hay algo más allá. Es una de las cosas que aprehendimos desde nuestra experiencia, y de lo que podemos concluir que nunca todo está perdido, y que las actitudes derrotistas a lo único que conducen es a acentuar la gravedad de la situación.

En el colegio Pablo de Rokha, se trabajó con tres cursos, cada uno de los cuales fue dividido en dos bloques, a fin de mejorar las condiciones de trabajo para niños, niñas y monitores. Sorprendentemente, nos percatamos, que a pesar de tratarse del mismo colegio, del mismo sector de riesgo social, el cambio más

sutil de factores, puede incidir en el comportamiento de los niños. Pues en general, la conducta de cada curso se dio de forma diferente:

- El 4º año A, se caracterizó principalmente, por ser participativo, activo y entusiasta. Desde el primer día se le destacó como el mejor de los cuartos, por su rendimiento, comportamiento y disciplina. Cabe señalar que la profesora jefe, tenía como prioridad el rendimiento de los niños, llegando a separarlos en categorías, que los valoraban de distinta manera, por ejemplo, los buenos, los mediocres, los flojos, llegando incluso a asignar un lugar determinado de la sala para cada grupo. En este sentido fue muy difícil el sacar a los(as) niños(as) del esquema que la profesora les había impuesto. La rigidez, la disciplina, la restricción, el mínimo gesto afectuoso, pero los elogios condicionantes era a lo que ellos y ellas estaban habituados. Esto por ejemplo ligó a las niñas al rol de acusar a la profesora los comportamientos reprobados por ella, en el contexto de la clase de "Filosofía para niñ@s". Todo esto dio como resultado, niños(as) más bien retraídos al principio, que fueron ligándose poca a poco afectivamente a las monitoras del curso 4º A (Lorena y Nancy), lo que dio como resultado un grupo creativo, activo e interesado. El comportamiento violento no fue la generalidad del curso, no iba más allá de los juegos bruscos del recreo (donde generalmente eran los niños los que participaban).
- En el 4º año C, las cosas fueron un poco distintas, si bien no hubo tanta violencia, la indisciplina era bastante habitual. La profesora jefe de este curso al igual que la anterior también calificaba a los niños y niñas de flojos, desordenados, aplicados según fuera el caso. La indisciplina -cuando la hubo- pudo haberse originado en el hecho de que la profesora no les hacía educación física, lo que gatillaba en ellos y ellas estrés por falta del espacio para liberar sus energías.
- El 4º año B fue el curso que mostró mayor grado de violencia en las relaciones entre niños y niñas. Aquí el clima general de violencia y amenaza llegaba hasta tal punto que ambos monitores (David y Andrea), organizaron muchas sesiones en torno al tema del respeto, de la escucha, del ponerse en el lugar del otro, pero llegado el momento el modo de comportarse era el mismo. Cabe destacar que en el clima de violencia general participaban en forma pareja niños y niñas. Sólo pequeños grupos se mantenían al margen. En el clima que describimos, los golpes (de diversos tipos y en distintas partes del cuerpo, llegando incluso a zonas consideradas peligrosas) eran frecuentes. Una vez producida una pelea, se trataba de calmar los ánimos y de conversar acerca de su origen. Y frecuentemente las peleas eran por motivos pequeños, como bromas, comentarios, gestos, lo que creaba un ambiente de desconfianza y los hacía actuar a la defensiva ante cualquier provocación. En este curso se reunieron varias condiciones que gatillaron este comportamiento, si vemos en él una respuesta por parte de los niños; como todos los otros viven en un contexto social de drogadicción, riñas callejeras, balaceras, y peligro permanente. Sus familias, muchas veces tienen miembros en la cárcel o

fallecidos por asesinatos o como les dicen "ajustes de cuentas". Además son calificados por el colegio como el peor de los cursos, en donde se han ido juntando a los niños varones más desordenados, y como tales, son constantemente vigilados. Algunos de los castigos aplicados por el inspector, consistían en cambiarlos temporalmente o permanentemente de curso, llegando a colocarlos en cursos de niveles más pequeños. Además los niños nos contaron en reiteradas ocasiones, los abusos de los cuales son víctimas por parte del profesor jefe, que los agrede constantemente física y psicológicamente, fuma en la sala y que tampoco les hace educación física. Si sumamos todos estos factores, podemos comprender perfectamente que el comportamiento de los niños es una respuesta, es una reacción a la realidad que les toca vivir a diario. Por un lado, tienen las difíciles condiciones de vida que comparten con sus compañeros de colegio, pero la violencia y el abandono que sufren en sus hogares se suma a la presión ejercida por el colegio al curso (producto del mal rendimiento general) y esto se suma al comportamiento del profesor que refuerza las conductas violentas desde su propio ejemplo. Finalmente, estallan entre ellos trezándose a golpes con una agresividad impensada para su edad. En algunas conversaciones sobre estos temas, los(as) niños(as) con mayores grados de agresividad, se manifestaban en actitudes desafiantes con respecto al colegio y al profesor, diciendo que no les importaba lo que les fueran a hacer.

El gran denominador común de los tres cursos, era la inseguridad cotidiana en la que se desenvuelven sus vidas: la drogadicción, las riñas callejeras, el alcoholismo y la ya asumida violencia intrafamiliar en las casas.

En otro escenario, ¿qué sucede con un(a) niño(a), cuando la violencia es reforzada desde todos lados, ya sea por el ambiente, por la familia, por los profesores, por la institución educativa? Por aquellos que se suponen deben protegerle, ¿cómo se adapta, como aprende a vivir y a desenvolverse? ¿Cuál es la salida? ¿Cuánto pesan los ejemplos? ¿Qué podemos esperar de su comportamiento?

Es notorio que ambos grupos de niños(as) tienen contextos diferentes de desarrollo: en sus familias, en el ambiente social, y escolar. Las diferencias económicas sólo son un factor condicionante, porque la realidad va mucho más allá que eso.

En el caso de niños y niñas del liceo "Manuel de Salas", se desenvolvían en un ambiente escolar protegido y más afectivo, donde se manifestaba la preocupación y el cuidado hacia ellos y ellas. Desde la enseñanza de las materias, desde la abundancia de materiales, desde la atención brindada por profesores y administrativos. Todo lo que propiciaba un clima favorable para la reflexión, la creación y el diálogo. En cuanto a la palabra violencia, niños y niñas, no la relacionaban a hechos cotidianos, sino más bien a hechos fantásticos: películas, dibujos animados y videojuegos. No tenían el contacto cercano, ni la misma actitud de rechazo que manifestaron los(as) niños(as) de La Pintana.

Acerca de las manifestaciones de violencia en la sala de clases, éstas fueron sólo hechos aislados en situaciones muy específicas. Y desde sus hogares, no es algo que se pueda percibir fácilmente, pero las monitoras de filosofía para niños, finalmente se percataron de que también estos niños sufrían las consecuencias de un tipo de violencia mucho más sutil. Violencia que permanecía oculta tras la fachada de niños aplicados y exitosos, impresa por el sistema de vida de sus padres; pues deben cumplir con la imagen de lo que se espera de ellos en sus hogares, desenvolviéndose bajo esta presión. Con frecuencia estos niños sufrían de soledad y abandono a causa de la ausencia de sus padres, tanto por trabajo, como por viajes, o de violencia intrafamiliar que es más difícil de detectar cuando se ejerce desde formas violentas de comunicación y actitudes de rechazo. Esto provoca en el niño o la niña ansias de sentirse aceptado, volviéndose competitivo y solitario:

- El grupo de 13 niños y niñas dirigido por Claudia González y Carolina Valdenegro, no expresaban violencia en sus juegos y participación en clases. Sin embargo sí había violencia verbal hacia sus compañeros y una dura competencia entre pares por el que tuviera mayor saber "enciclopédico". Expresaban una excesiva preocupación por sus notas, debido a lo que ellos manifestaron como "la exigencia en la casa". En la clase de "Filosofía para [Niñ@s](#)", al no tener una evaluación formal, sentían el alivio y la libertad para soltarse de toda presión o preocupación. Desde sus casas igualmente portaban poca tolerancia hacia aquellos considerados diferentes, que se manifestaba en sus opiniones, como por ejemplo, el trato de lesbianas a dos niñas que eran afectuosas entre sí.
- En el otro grupo compuesto por 13 [niñ@s](#), dirigidos por Paula Galdames y Arnes Mosquera, tampoco se demostraron características especialmente violentas, pero hubo una situación particular de discriminación, hacia un compañero por tener una condición socioeconómica más desventajosa. Ellos tenían conciencia de que esto no era correcto, pero al momento de trabajar en pares, nadie quería aliarse con él con la excusa de que no participaba. El niño en cuestión, por su parte, argumentó que no participaba porque nadie quería estar con él. Todo ese estrés contenido provocaba en él resentimiento y agresividad hacia sus compañeros y sus trabajos.

DIFERENCIA ETÁREA DEL PROFESORADO

Todos y cada uno de las manifestaciones y de los comportamientos, a los que en algún grado hemos dado un análisis en este estudio, los profesores y profesoras tienen un lugar -y es preciso que lo posea-, entre tantos, desde y hacia donde dirigir las miradas; pues es uno de los factores pilares que influyen en la educación, manifestaciones y comportamientos de niñas y niños. Por esto, iremos delineando los puntos de divergencia y convergencia de los docentes, tanto de "Pablo de Rokha" como de "Manuel de Salas".

Como punto troncal de notoria divergencia es la motivación y entusiasmo por un lado, y una disposición de desánimo y de carencia de perspectivas por otro. Teniendo ya a la vista estos comportamientos docentes, primeramente observable dentro de su conducta, podremos plantear las razones para que se den estas características.

Al empezar el camino profesional, lo común es que esté presente en nosotros cierta cualidad que nos impulsa a seguir adelante; ésta es la motivación a una participación más activa y un compromiso al máximo. Es este impulso inicial característicos de cada partida, de cada nuevo proyecto; sin embargo, esta motivación en ocasiones no continúa durante todo el camino a recorrer; se nos agota y es allí donde nuestros actos se vuelven monótonos y rutinarios: se vuelve un "hacer por hacer" y trabajamos por obligación, porque necesitamos el dinero o porque de tanto enseñar y no ver frutos concretos, se han perdido las expectativas de la labor misma.

Es precisamente este contraste el que nos fue posible observar en los docentes que tenían a su cargo los cursos con los cuales trabajamos durante el año 2002 y, como ya se insinuó, creemos que el tiempo o periodo de sus vidas que han ejercido influye considerablemente en su visión frente a su labor como pedagogo y a su comportamiento frente a sus alumnos(as); así se plantea la diferencia etárea como punto divergente en la mirada hacia las dos experiencias.

En el Liceo Manuel de Salas la profesora a cargo era más bien joven, presumiblemente llevaba pocos años ejerciendo, lo que no era una excepción en el liceo, por lo menos en el ciclo básico. De ella podemos rescatar su energía y entusiasmo por hacer cosas por y con los niños, su compromiso con ellos, recibiendo nuestra propuesta de buena manera, como un aporte para "sus niños" y para ella como profesional, pudiendo entregarle una mirada diferente; evidenciaba una gran satisfacción por lo que estaba haciendo, por su profesión, en una entrega hacia los niños, con preocupación por lo que cada uno era capaz de entregar. Esto lo notábamos en su relación con ellos, en la cercanía con que los trataba, ejerciendo su autoridad de una manera no violenta, pues se daba una relación de respeto mutuo entre la profesora y los niños y niñas.

No ocurría precisamente esto en la Escuela Pablo de Rokha, donde los docentes a cargo de los tres cuartos básicos con los que trabajaríamos durante el mismo periodo tenían mas años de profesión (quizás 30 ó 40), situación que los ponía del otro lado de este trayecto. En su caso, ellos presentaban una desmotivación frente a su profesión, ya no tenían anhelos, proyectos; para ellos ya todo estaba hecho y nada por hacer. Por todo esto su profesión y su trabajo no era algo alentador sino que se convertía en una simple rutina: "no hay nada más que hacer por estos niños", es la frase que representa su actitud frente a sus estudiantes. Teniendo ya varios años ejerciendo ya, no quedan esfuerzos por entregarse a los(as) niños(as), por darles conocimiento, respeto y cariño. Y este cansancio por haber entregado una vida a la profesión y ver que no hubo una "respuesta" desde los(as) niños(as), se rindieron creyendo que no había más por

hacer. Además, esta diferencia generacional entre niñas y niños y sus profesores, afecta en la proyección mutua; pues, por una parte, el niño o la niña se siente lejano de su profesor, siente una cierta incapacidad de establecer un vínculo al no haber lazos, puntos en común y de encuentro; y por otra, el profesor se siente incapacitado para comprender el mundo infantil, pues la diferencia generacional entre ellos es quizás insalvable, no habiendo ningún tipo de identificación entre profesores y alumnos.

Lo anterior estaría en oposición a lo que podemos considerar acerca de la buena relación que se produce entre los niños y las niñas del Manuel de Salas y su profesora. En esta relación se produce una mayor identificación, donde los(as) niños(as) ven a su profesora como una persona cercana. Esto le entrega a la relación un plus para que ésta se establezca en mejores condiciones. En la mayor identificación podría considerarse que la profesora se encuentra en una edad en la que su propia infancia no se encuentra tan lejana, haciendo que se proyecte en los niños desde la propia. Así, creemos que la edad de los profesores influye en su relación con niñas y niños, en tanto su forma de entregar conocimiento y su afectividad con ellas y ellos.

Otro motivo a considerar para estas actitudes tan disímiles por parte de los profesores, es la puesta en marcha de la reforma educacional vigente, que posee como condición necesaria la participación activa del profesorado; no obstante, en la práctica, profesores y profesoras no se sienten parte de ella, la ven como modificación a sus métodos habituales de ejercer, como una intromisión en sus dominios y a la vez como una imposición a su modelo pedagógico.

Esta inexistencia de instancias permanentes de participación en el ámbito de diseño y evaluación de la reforma en curso, hacen que los profesores que vivieron el cambio, se encuentren en una posición de resistencia a éste, tratando de mantener sus modelos de enseñanza en la que la actividad expositiva es predominante, esperando que el y la estudiante se comporte de manera pasiva al concebir el aprendizaje como memorización descontextualizada de la realidad y esperar respuestas preestablecidas haciendo, por esto, las relaciones profesor-estudiante más impersonales, en la que el profesor está, con frecuencia más ocupado por mantener el orden en grupos bastante numerosos (más de 40 niños y niñas por curso) o de lograr ser escuchado, lo que dificulta la posibilidad de establecer una interacción educativa. Esta es una resistencia al cambio hacia nuevos modelos pedagógicos, que pretenden estar centrados en el aprendizaje activo de los estudiantes; en ellos las relaciones se dan de una manera más personal, no siendo condición necesaria el silencio absoluto en la sala de clases para el aprendizaje y teniendo un valor importante el trabajo en grupo para – junto con todo lo anterior- formar una persona en su integridad.

Es esta modalidad de enseñanza la que podemos observar en Manuel de Salas, en el que la profesora tiene integrada la nueva reforma que, como otro punto a tratar, considera la adquisición y disposición de recursos pedagógicos o materiales didácticos necesarios y requeridos para una educación más completa para sus estudiantes. Ejemplo de esto, podemos mencionar: equipo audiovisual

que en Ñuñoa les permite mostrar a los apoderados los logros y avances de sus hijos en el transcurso del año, lo que sería casi imposible observar en La Pintana.

La reforma también considera cierta autonomía por parte de los profesores, la que sería dada por el establecimiento o el propio Ministerio. En el caso de La Pintana no se da esta situación, pues tanto del Ministerio, al obligar al establecimiento a satisfacer las necesidades educativas de la mayor cantidad de niños y niñas por sobre la calidad de la misma, como por el mismo establecimiento, al querer que estos niños y niñas rindan en las pruebas de medición escolar (SIMCE) sin importar demasiado el aprendizaje concreto que obtengan, coartando y dirigiendo así al docente hacia una línea de educación sin dejarle en libertad de acción con respecto a la educación que les entregará a sus estudiantes.

En Ñuñoa, por el contrario, estas condiciones no se dan, ya que, por una parte, no existe tal presión por parte del Ministerio, ni del Liceo haciendo de la labor docente algo más autónomo; por otra, no hay que olvidar que en este caso se trata de un liceo experimental donde como condición a priori se encuentran en una posición educativa más abierta, donde las innovaciones son casi una necesidad y poseen necesidades básicas cubiertas.

Habiendo tocado puntos como la diferencia etárea del profesorado, la aplicación de la reforma en curso y el ámbito pedagógico (experimental o clásico-tradicional) creemos haber planteado puntos de relevancia en lo que respecta al profesorado.

PENSAMIENTO Y LENGUAJE

En el área de pensamiento y lenguaje, abarcaremos no sólo el ámbito del razonamiento como lo plantean algunos objetivos del programa, sino que también consideraremos parte de la variedad de actos mentales que nos ofrece el concepto de pensamiento.

A continuación nos referiremos a esto en cada colegio por separado.

Liceo Experimental “Manuel de Salas” (comuna de Ñuñoa):

En el colegio Manuel de Salas se daban buenas condiciones, necesarias para una mejor aplicación del programa en términos cognitivos. Sin embargo, el hecho de que ciertas condiciones favorables se encontraran ya ahí, no fue garantía para nosotros. Es posible que parte de las conductas observadas en algunos de los(as) niños(as) ocurrieran de forma irreflexiva. Muchas veces se observó niños disciplinados, pero que no habían internalizado las razones de su conducta, ya sea porque no las entendían muy bien, o porque no consideraban necesario saberlas. También se observó que a pesar de su buen nivel de aprendizaje, no siempre sabían manejar sus conocimientos si no eran dirigidos por alguien mayor. Las razones de “los por qué” respecto a las condiciones necesarias para la comunidad de diálogo, fueron claramente más internalizadas por los(as)

niños(as) durante el desarrollo del taller, pues fueron discutidas, analizadas y reflexionadas por ellos mismos. De esta forma los avances en este ámbito fueron igualmente considerables y se logró desarrollar en este terreno fértil, una gran cantidad de actividades conducentes a la reflexión filosófica.

El análisis de los registros del taller en niñas y niños de Manuel de Salas, mostró que éstos tenían una gran capacidad de reflexión, de deducción, de argumentación, de análisis, que era reforzada por un buen manejo de vocabulario. Por esto mismo pensamos que las rebuscadas y constantes preguntas de "Pixy", no les eran tan lejanas ni extrañas; es más, había un cierto grado de identificación con esta niña. Ejemplos de algunas intervenciones que nos mostraban sus pensamientos:

En una de las primeras sesiones, al preguntárseles lo que opinaban de la filosofía, la mayoría coincidió en el tema del diálogo, la lectura y el juego, pues consideraban la filosofía como una herramienta que los ayudaría a conversar y aprender más dinámicas. Por ejemplo una niña dice que "la filosofía les gustó mucho, pues nunca había estado en una clase así y que con ella le gustaría aprender a leer más rápido y a conversar de otras cosas". Otro niño dice que "la filosofía es fome porque no hemos hecho nada productivo hasta el momento, y que deberían leer más, opinar más y hablar de temas productivos para el niño". Otro compañero nos dice que "con la filosofía le gustaría aprender a hablar de un tema muy bueno que se relacione de una forma entretenida con lo que hemos aprendido".

En otra de las sesiones al comentar qué era fingir un niño dice: "es como una mentira pero no de palabra sino de acción". En otro momento al preguntar qué eran las relaciones familiares, otro niño dice: "las relaciones familiares no se pueden ver ni tocar, son como la amistad, como un lazo...", "invisible", aporta otro niño, "sí claro, invisible que une a dos personas diferentes".

Por ejemplo, otra actividad fue definir un concepto dado:

- Camila: define "problema" como una dificultad, por ejemplo "perder el trabajo".
- Carlos: define "verdad" como "algo real que no sea mentira", por ejemplo "una pelota es redonda".
- Rocío: define "real" como "algo que existe", por ejemplo un árbol con hojas verdes a diferencia de uno morado".

Los niños del Manuel de Salas desarrollaron además características del pensamiento divergente, que se desvía de los patrones usuales o pre-establecidos, característico de la creatividad. Es decir, pudieron realizar actividades creativas, sin restringirse ni reducirse a ejemplos dados y sin alejarse demasiado de las instrucciones o directrices propuestas. También se independizaron un poco más de la actitud temerosa característica en la educación chilena, que responde sólo con lo que creen que espera el profesor de ellos. Mostraron también un desarrollo en la iniciativa a discutir problemas y a

no rendirse fácilmente cuando algo no funcionaba, aportando ideas y soluciones sin delegar toda la responsabilidad en los monitores.

En resumen, creemos que presentaban y desarrollaban un tipo de pensamiento abstracto, que les permitía sintonizar con la novela tratada, comprender y asimilar más la metodología del programa.

Colegio Municipal “Pablo de Rokha” (comuna de La Pintana):

El análisis de algunas de las condiciones necesarias para el buen desarrollo de este programa de filosofía para niños, inevitablemente, vuelve a llevar nuestra mirada hacia los factores de tipo socioeconómico, abordados ya en cada uno de los puntos de este estudio comparativo. Sin embargo es conveniente volver a ellos, si consideramos su incidencia como clave para clarificar ciertas situaciones ocurridas a lo largo de la experiencia.

El contexto familiar en la comuna de La Pintana, expone a los niños a situaciones de alto riesgo social. Muchos de los padres y madres de estos niños son drogadictos, delincuentes o están presos. Otras familias mejor constituidas, por razones de trabajo deben dejar a sus hijos solos gran parte del día, exponiéndolos a estar vulnerables en la calle y a ser partícipes de más de alguna experiencia nociva para ellos. Es decir, con apoyo afectivo o sin él, la influencia de las situaciones de riesgo en que están insertos estos niños son prácticamente inevitables en la formación de sus personalidades. Es así como el abandono físico o afectivo, la violencia intrafamiliar, el abuso sexual, las carencias alimenticias o el aceptado irrespeto hacia niños y niñas, aun en sus aristas más leves, ponen a estos niños y niñas en condiciones tan vulnerables, que crean una inestabilidad emocional, afirmada en los miedos, las rabias, las penas. Esta inestabilidad provoca diversas conductas, tantas como niños y niñas con los que trabajamos (135 aprox.): violencia física y verbal, timidez, sumisión, inexpresividad, etc.; obviamente estas conductas no se presentan el 100% del tiempo, sino que son mezcladas con las conductas propias de la niñez y de las distintas personalidades de cada niño.

Es así como un clima de desconfianza, de violencia, de irrespeto, de intolerancia, se apoderó muchas veces de las salas de los talleres, haciendo muy dificultosa la realización de las clases tal como habían sido diseñadas por nosotros. También se desprende de esta inestabilidad emocional, niños con temor a dar su opinión si es que tenían conciencia de poseerla, temor a errar en una respuesta, temor a no adivinar lo que el monitor, según ellos, quería escuchar. Así en un comienzo la participación no fue del grado deseado.

Abordando ahora el contexto escolar, el colegio Pablo de Rokha, si bien posee mesas, sillas y pizarras de regular calidad, hay deficiencias notables, como no poseer un gimnasio, tener salas sin vidrios en pleno invierno, restringir espacios del patio donde no se debía jugar, entre otros. Se vive además en el colegio un clima de exagerado orden y disciplina, que imponen profesores, inspectores y los

propios niños(as) que participan de una "Brigada", donde deben observar a sus compañeros(as) en sus propios recreos y acusarlos si infringen alguna norma. Algunos(as) niños(as) se rebelan contra esto asumiendo más actitudes violentas; algunos(as) manifiestan rivalidad, competitividad, desprecio, burlas, quizá envidias hacia sus compañeros, creando más desarmonía e intolerancia en los cursos y obviamente en los talleres de filosofía. Otros niños acatan las normas disciplinarias del colegio con más tranquilidad e incluso manifiestan su aprobación con convicción. Estos(as) niños(as) llegado el momento de reflexionar alguna indisciplina en la sala, son los primeros en agotar el diálogo, pues manifiestan su acostumbamiento a las anotaciones, a las suspensiones, a los retos, exigiendo a los monitores que apliquen tales medidas para solucionar los problemas acontecidos, generando nuevas peleas y confrontaciones.

Por último, la interacción de los(as) niños(os) con sus profesores jefes era de características tan distintas, que demostró ejercer una gran influencia en ellos. Un profesor que los violentaba física y psicológicamente, y que no les dedicaba lo mejor de sí y de su profesión, tenía un curso muy agresivo, muy frustrado y con un bajo rendimiento, con muchos(as) niños(as) que no sabían leer y otros que lo hacían con mucha dificultad.

Otra profesora muy dedicada, esforzada y con muchos años de docencia, sin afán de desmerecer su labor y reconociendo lo difícil que es enseñar a 46 niños simultáneamente, tenía una metodología que quizá iba dejando niños(as) a un lado del camino, como casos perdidos, privilegiando a sus mejores estudiantes. Otra característica de esta profesora, era su verticalidad en el trato con los niños que le permitía dejarlos en ridículo, ya fuera por conductas o por deficiencias en sus aprendizajes. Destacamos esta característica por sobre su trato amoroso, pues nos creó dificultades al tratar de hacer participar a esos(as) niños(as), que se veían expuestos a las mismas burlas por parte de sus compañeros(as). Otro factor que influía era la hiperactividad y ansiedad de los(as) niños(as), en cuanto al hecho de que esta profesora no les hacía educación física. Los(as) niños(as) veían la clase de filosofía como un espacio que les faltaba y continuamente pedían a sus monitores que por favor les hicieran gimnasia. El curso presentaba niños(as) con bajo rendimiento, que no sabían leer, ni escribir -siquiera su nombre bien-; otros muy temerosos de las burlas, otros demasiado activos, otros violentos; en resumen presentaban repercusiones del actuar de la profesora, que influían en el desarrollo y metodología de la clase de filosofía.

La última profesora si bien presentaba un trato distante y estricto hacia sus alumnos, su dedicación y disciplina le permitían tener el mejor cuarto básico de la escuela. Eran notorias las diferencias con los otros cuartos; su curso era un tanto más tranquilo, no había tanta violencia, se respetaban más entre ellos y tenían un mejor manejo de conocimientos. Sin embargo, los temores, las tristezas, las rabias, eran las mismas, quizá más controladas o un tanto atenuadas, en parte debido a los refuerzos positivos en la autoestima de los niños de mejor rendimiento o comportamiento.

Climas de tranquilidad propicios para el diálogo, dados por principios como la tolerancia y el respeto, fueron en un comienzo bastante escasos, pues los conceptos eran desvirtuados o desconocidos. El respeto hacia los(as) niños(as) y entre los(as) niños(as) fue algo que al comienzo los confundió, pero que trabajaron insistentemente a lo largo del año, asimilándolo como uno de sus derechos. Los temores y las pugnas disminuyeron su grado, no hasta desaparecer, pues tampoco era la idea, pero permitiendo una mayor participación de ciertos(as) niños(as). En resumen, gran parte de la experiencia en el colegio Pablo de Rokha, más que desarrollar las destrezas cognitivas en los(as) niños(as), nos dedicamos a propiciar las condiciones necesarias para aplicar el programa. Si bien ese era un objetivo bastante ambicioso, parte de él se logró, pudiendo llevarse a cabo actividades sumamente enriquecedoras para los(as) niños(as) y para nosotros obviamente.

El análisis de los registros del taller en este colegio nos demostraron que sus pensamientos, ya fuesen expresados de forma oral, escrita, mediante un dibujo, una representación o una creación artística plástica, generalmente eran referidos a su entorno más cercano, ya fuese una vivencia cotidiana, una imagen real, una preocupación familiar, un miedo específico. Por ejemplo, al preguntárseles en una de las primeras sesiones, qué opinaban de la filosofía o más bien qué esperaban de ella -pues no conocían la palabra-, gran parte de los(as) niños(as) de los que contestaron, apuntaron a que la filosofía ayudaría a los niños y niñas pobres de situaciones como la delincuencia y la drogadicción. Pobreza, delincuencia, drogadicción, la calle, las peleas, la cárcel, eran temas recurrentes en los diálogos con ellos; resultaba más difícil -y pronto nos dimos cuenta que hasta innecesario- que comprendieran algunas de las preguntas de "Pixy" (tales como el manejo de conceptos como analogía, ambigüedad, metáfora y el descubrimiento de errores en el lenguaje), que aceptar y profundizar los diálogos que a veces ellos preferían y las actividades que les resultaban más gratificantes, siendo más provechoso para ellos y nosotros. Estos temas eran acerca de: los(as) niños(as), la familia, el respeto, la comunicación, las relaciones de amistad o rivalidad en sus cursos, etc.

Presentaban además, sobre todo en un comienzo, rasgos de un pensamiento dirigido, de carácter muy controlado y asociados a temas específicos. De ahí sus insistentes peticiones de refuerzo, como "¿está bien así?", "¿lo dije bien?", etc. También era frecuente dar las instrucciones de una actividad, que al no ser comprendida muy bien por los(as) niños(as), pretendíamos clarificar con un ejemplo, siendo lo más probable que éstos se quedaran con el ejemplo dado. Fue difícil al comienzo que usaran o que se atrevieran a expresar su propio pensamiento, pero una vez que lo hacían o lo lograban expresar, resultaba una experiencia gratificante por sí misma, independiente de su contenido.

Por lo tanto, la mayoría de los niños del colegio Pablo de Rokha, expresaban pensamientos caracterizados por abordar la experiencia inmediata, más que las abstracciones, es decir, expresaban un nivel de pensamiento más concreto. Esta observación, lejos de ser categórica y exhaustiva, si bien en un

comienzo pudo verse como una dificultad, lo fue sólo hasta que descubrimos que filosofía para niños, si bien persigue objetivos cognitivos, va más allá de éstos, va al encuentro con el niño y la niña, al descubrimiento de su decir y su sentir, respetándolo y apoyándolo en todo lo que le sea posible. Por esto la satisfacción de haber abierto un espacio que prepare y alimente ese encuentro.

En resumen, gran parte de la experiencia en el colegio Pablo de Rokha más que cosechar, se dedicó a fertilizar un terreno bastante baldío a primera vista, pero que esconde profundamente semillas hermosas. Algunas florecieron junto a nosotros, otras ya existían pero eran pequeñas y nadie las veía, y otras más esperan un poco más de tiempo, quizás más abono, para florecer.

ANÁLISIS DE GÉNERO DE LA RELACIÓN ENTRE NIÑAS Y NIÑOS Y LA VISIÓN DE SÍ MISMOS

a) Identificación del yo desde mi género:

Las niñas y niños con los que trabajamos en ambos colegios tenían edades que fluctuaban entre 9 y 11 años. Esto hacía notorio los cambios que presentaban en la sociabilización con el otro sexo, cambios que iban desde el juego hasta el tipo de conversación con la persona que tenían frente a sí.

En este sentido, pudimos apreciar que a esta edad, tanto niñas como niños, acentuaban sus identidades desde el género en el cual se reconocían. Género que habían aprehendido desde lo cultural y simbólico de nuestra sociedad⁷, reforzándolo en la interacción con sus pares, con profesores y administrativos al interior de la comunidad educativa.

Estos cambios, antes mencionados, los pudimos apreciar en los dos colegios, presentando características similares. En uno de los colegios (Pablo de Rokha), la identificación desde el género era significativa pero con matices que no se apreciaban en el otro colegio, y que respondían a los modelos paternos y maternos, y a la importante ausencia de ellos. De este modo, se veían las proyecciones que niñas y niños hacían, y las limitantes que observaban en ellas dándole forma de acuerdo al contexto socio-cultural particular desde el que ellas y ellos se miraban.

Pensamos que la identificación desde el género se manifiesta de una forma más clara en esta etapa escolar, sin embargo, consideramos que ya existe desde hace mucho tiempo la conciencia de su yo genérico por parte de niñas y niños.

⁷ El género determina lo que es conveniente, adecuado y posible para varones y mujeres en términos de su ubicación y participación en las diferentes esferas y ámbitos de la sociedad: en la familia, en la educación, en el gobierno etc. Para mayor información acerca del tema diríjase a *Sobre la categoría de género: introducción teórico-metodológica*, de Teresita de Barbieri, en "Fin de Siglo. Cambio civilizatorio", Ediciones de las mujeres N° 17, Isis Internacional, Santiago de Chile, 1992.

b) El encuentro intergenérico y los niveles de violencia que se observan en él:

Pareciera que golpes, empujones y cachetadas son una manera de relacionarse que tanto niñas como niños presentan a esta edad. Sin embargo, se observan casos de este tipo entre las niñas por una parte y muchos más entre niños por otra. Los hay con mayor frecuencia entre los niños y las niñas como una manera de encontrarse y comunicarse, pues son pocas las veces que niños y niñas interactúan en actividades de grupo o simplemente conversan entre ellos. Si esto se llega a producir es claro blanco de burlas por el curso en general.

Durante nuestras clases se buscó apoyar el encuentro intergenérico a través de actividades que buscaban el reconocimiento y validez de ambos géneros en todo tipo de temas (el trabajo, la familia, los amigos, etc). En el caso del colegio Pablo de Rokha, si bien existen algunas similitudes entre los cursos, podemos decir que en este sentido hay amplias diferencias, pues si en un curso niñas y niños eran capaces de interactuar y llegar a conformar grupos mixtos de trabajo y conversación, en otros lo que los unía eran estados de ansiedad y violencia que se observaban tanto en niñas como en niños lo cual creaba una ansiedad masiva al interior de la sala.

No obstante, llama la atención que el colegio Pablo de Rokha, en general, presenta más niveles de compañerismo y reconocimiento intergenérico que el Liceo Manuel de Salas donde los roles son claramente establecidos desde el género.

Finalmente, pensamos que hay niveles de violencia que son más cercanas al juego ínter genérico, pues en la medida que hay una violencia más evidente esto debe ser negado como forma de interrelacionarse, y al contrario debe ser tratado en clases como un tema que los involucra directamente.

c) La relación de género a través del juego:

El juego debería ser una experiencia liberadora para niños y niñas, pero lamentablemente esto no siempre es así. En el tiempo que permanecemos en los dos colegios, percibimos que hay esquemas culturales incorporados genéricamente en niñas y niños a la hora de jugar. Esquemas que limitan la hora del recreo y el encuentro abierto con compañeras y compañeros.

Nuevamente en el colegio Pablo de Rokha esta característica se da en niveles inferiores al Liceo Manuel de Salas, sin embargo es marcada por profesores y administrativos, haciendo que el niño y la niña se "limiten" frente a actividades que desde su género no les "corresponden".

Esto produce que la hora del re-crearse se transforme en la hora del reproducirse desde el aprendizaje simbólico de mi género, pues los niños

jugarán fútbol y las niñas jugaran a saltar, pero existirán pocas oportunidades de encontrarse en el entusiasmo y el placer de compartir una entretención.

En este sentido, pudimos observar que las actividades en las niñas eran más lentas y uniformadas que en los niños a la hora de jugar, lo cual se traducía en un control mayor del cuerpo y su movilidad.

Este punto es importante para la implementación de nuestro del Manual de Pixy, pues ella es una niña que ocupa mucho su corporalidad y el juego para encontrarse y comunicarse con los otros, característica que pudimos observar más en niños que en niñas, aun cuando intentamos dar espacios para desarrollarla por igual.

d) Conciencia del yo cuerpo y sus limitantes sistemáticas:

Uno de los temas que está presente en nuestra experiencia durante el año 2002 en estos colegios, es la ansiedad que se observa en los cursos que presentan más estudiantes por un mismo espacio educativo (sala). Creemos que esto se debe a que hay pocos espacios dispuestos para su mejor desenvolvimiento corporal y recreativo. Y esto no se refiere sólo al periodo del recreo, sino que considera también los periodos dentro de la sala. Por esto pensamos que hay una carencia en el desarrollo de las capacidades psicomotrices, de expresión corporal, en la utilización de utensilios, en la orientación espacial y temporal no limitada de los niños y las niñas, en vez de estar dispuesta y ser acogedora de sus habilidades, de su corporalidad y sus necesidades.

Creemos que si no es posible la implementación de actividades más expresivas corporalmente al interior de la sala por la gran cantidad de niños y niñas que hay, en el caso del colegio Pablo de Rokha, sería bueno que existiera la posibilidad de talleres donde niñas y niños puedan expresarse con mayor libertad, sintiendo que el espacio educativo no es sólo un modelo sistemático que los restringe, sino también un espacio que los acoge e integra, dándoles herramientas para un mejor desarrollo.

El liceo Manuel de Salas tiene mayores recursos en infraestructura, equipamiento y talleres para los niños y las niñas; esto se evidencia en que ellos y ellas se muestran más calmados a la hora de trabajar en áreas más cognitivas, logrando importantes resultados.

Filosofía para [niñ@s](#) estimuló estas áreas psicomotrices del niño y la niña en periodos cortos al inicio de las clases y logramos un mejor ambiente para la reflexión y el trabajo en general con el curso. En otras oportunidades vimos conceptos que se expresaban solo a través de la corporalidad, actividades que también se realizaron en el Liceo Manuel de Salas, obteniendo en ambos colegios buenos resultados por parte de las niñas y los niños.

La expresión del ser humano en todo sentido es algo que debemos considerar para una mejor educación, una educación que sea consciente del sujeto como un yo integral y no parcial.

e) Valoración del yo al interior de la sala:

En ambos colegios costó que los niños se adecuaran a la metodología propuesta por Filosofía para [Niñ@s](#). Esto se evidenció al querer rescatar la palabra y participación de cada niño y niña en la sala, pues en muchos caso había una visión negativa e insegura desde la propia percepción de sí mismos que manifestaba tanto niños como niñas.

En el caso de las niñas había más vergüenza a la hora de exponer sus ideas y reflexiones, cuestión que costo cambiar durante las clases que compartimos con los distintos cursos.

Sentimos que niños y niñas del colegio Manuel de Salas son más seguros al momento de expresarse en temas tratados en clases, pero les cuesta más manifestarse desde sus emociones y miedos, pues constantemente participan desde sus fortalezas cognoscitivas, y aun cuando esto es algo positivo, pensamos que Filosofía para [Niñ@s](#) abrió un espacio para que se hagan visibles también las cuestiones que afectan más internamente al niño o la niña y que tienen relación con su entorno social, escolar y familiar. Creemos que en este aspecto falta respaldar más a los estudiantes, no desconociendo que ellos son capaces de reconocerse y valorarse dentro del curso, al menos, en su mayoría.

En el caso del colegio Pablo de Rokha hay una fragilidad mayor en la imagen que presentan niñas y niños de sí mismos, lo cual se evidencia en tonos bajos de voz, en escrituras desconfiadas y letras pequeñas, en gritos y risas que pretenden ocultar las carencias que hay detrás y que tienen que ver con la falta de herramientas para responder a las demandas educativas y sociales del medio al que pertenecen. Estas herramientas no son sólo económicas, como se pudiese pensar, sino también afectivas y socio-culturales. Son herramientas que permiten la valoración del yo a través del reconocimiento de mis derechos y de un espacio de respeto que tengo al ser parte de una comunidad.

Hay por lo tanto, en ambos colegios, una deficiencia en el desarrollo de capacidades que se relacionen con la inserción social del niño y la niña a través de una comprensión integral de la realidad y el lugar que cada uno de ellos ocupa en ésta, sólo así habrá mayor seguridad en la comunicación que se da al interior de la sala y en la comunidad educativa en general.

DIBUJO Y JUEGO

Dentro de los objetivos de la aplicación del programa de filosofía para niños encontramos el reforzamiento de la capacidad de creación plástica, las que se experimentan en diferentes formas, dibujo, pintura, trabajo con plastilina, o greda; además se realizan diferentes juegos y dinámicas. Podría en un principio parecer que este objetivo se aleja de las típicas características que encontramos en filosofía, como son reflexión, diálogo, etc. Sin embargo, dentro de la experiencia realizada en el Liceo Manuel de Salas y en la Escuela Pablo de Rokha esto jugó un papel fundamental.

El decir que jugó un papel fundamental, no significa que otras áreas, como el diálogo o la lecto-escritura sean dejadas al margen, por el contrario, aun cuando en la educación tradicional esto parezca extraño, las clases en que se lea, se escriba o se dialogue, pueden perfectamente ser complementadas con juegos o actividades plásticas. De esta forma, como hemos comprobado, se logra enriquecer las clases, y por que no decirlo, hacerlas más agradables para niños y niñas.

Tanto en Ñuñoa como en La Pintana se utilizó el dibujo, la pintura y el juego como un canal de acercamiento al mundo interior del niño y de la niña. También sirvió para conocer su entorno. Por ejemplo, en ambos colegios los(as) niños(as) dibujaron sus respectivas familias; este simple hecho nos ayudó a comprender cómo ven ellos a sus seres queridos y la presencia que éstos tienen en su desarrollo. Otro aporte significativo desde el área del dibujo fue el fiel reflejo de su autoimagen; un claro ejemplo de esto se muestra en el trabajo de un niño que participó en el taller de filosofía en el Liceo Manuel de Salas; en todos sus dibujos y cuentos se reflejaba la importancia de la familia, pero era muy evidente en sus dibujos la imagen indefensa que tenía de sí mismo, pues siempre debía estar cerca de la madre, que incluso en dibujos de animales aparecía como fuerte y protectora.

En cada colegio las actividades se realizaron con los distintos materiales de que se disponía, pero algo había en común, a la hora de elegir entre leer y dibujar: todos preferían el dibujo, como una clara asociación entre dibujo y juego, asociación que a su vez fue uno de los factores que diferenciaron la clase de filosofía del resto de sus clases. Sólo en la clase de filosofía se da un espacio tan abierto que les permite primero elegir lo que quieren hacer, y también que esta actividad que realizan tenga mucho de propio, es decir, que en este juego o en este dibujo debo involucrarme, ya sea con una actitud positiva o negativa.

Una de las virtudes de este programa es la capacidad de poder seguir ampliando algún contenido que ha sido revisado en la clase, por medio de juegos o dinámicas; de alguna manera la clase continua en el juego. Lo importante en los juegos que realizamos en filosofía para niños es que, en la mayoría de los casos, el juego poseía sentido, era un buen aporte al proyecto en general. En otras ocasiones los juegos no eran parte de la clase misma, pero existieron igualmente varios aspectos positivos, como son el reforzar las relaciones

afectivas en el grupo o liberar algo de la energía que en ocasiones impide que los niños y niñas presten atención a las clases.

Dibujar y jugar son dos grandes posibilidades de relacionarnos con niños y niñas; al jugar y al dibujar estamos haciendo que el niño y la niña participe de lo que proponemos, tal vez con mayor facilidad que si lo pusiéramos frente a otras exigencias como la lecto-escritura o el diálogo. Debido a lo difícil que puede parecer en un comienzo la forma de operar que tiene filosofía para niños, ya sea porque los niños y niñas deben leer o hablar frente a todos sus compañeros(as) y tías, es que dibujar y jugar es una forma de trabajo tan valiosa. Resulta ser un método menos agotador para los niños y las niñas, como vimos en nuestras clases en Ñuñoa y La Pintana, e igual de útil como método de expresión de sus pensamientos y emociones.

Un ejemplo que puede ilustrar este hecho es cómo en ambas escuelas los juegos eran la ocasión y el momento adecuado para mostrar las diferencias de género: los niños prefieren hacer equipo con los niños y las niñas a su vez con las niñas. Si bien en el Liceo Manuel de Salas existía una mayor tolerancia a participar en grupos mixtos, se mantiene un patrón de apoyo y preferencia hacia los compañeros del mismo sexo. Además no debe ignorarse que dentro de cada juego, los niños y niñas mantienen y marcan sus roles femenino o masculino bien definidos. Lo mismo en el caso del dibujo donde las niñas preferían motivos como flores, animales y otros diseños claramente femeninos como corazones. Los niños por su parte dibujaban frecuentemente deportes, como por ejemplo el fútbol; si bien hubo excepciones, parece ser que es una muestra de que los niños y niñas son de algún modo conscientes de su derecho a la igualdad.

Es necesario recordar que por ser el juego una actividad ligada a la infancia, es menos invasora para los niños y niñas. Una clase que utilice el juego tiene ventajas sobre otras que no lo utilicen, pues se mantiene dentro de lo que podríamos llamar el ámbito infantil; ya no son el niño o la niña quienes se ven forzados a ingresar al mundo adulto -ingreso que en ocasiones es bastante violento-; en este caso es el o la profesora quien intenta compartir un espacio común con sus estudiantes, una prueba más de que en filosofía para niños se busca validar todas las posturas, respetar las diferentes formas de estar en el mundo, para que desde una mirada igualitaria se busque el desarrollo intelectual de los niños y las niñas.

Al dibujar el niño y la niña se comunican con el exterior, con las personas que miran su dibujo, en este caso las tías y tíos o en algunas ocasiones sus propios compañeros; tal vez lo hacen de forma inconsciente, pues incluso el hecho de que un niño o niña copie constantemente las figuras de otros, es señal de problemas de personalidad como extrema timidez o miedo ante el mundo, que se refleja en la incapacidad de mostrar lo que realmente piensan. En La Pintana vimos algunos casos de este tipo, donde grupos de niños o niñas reproducían una misma figura. En algunas clases los niños debían explicar lo que dibujaban, pero no todos eran capaces de hacerlo con claridad, ya sea porque no podían decir

sus ideas, a expresarlas con un lenguaje hablado o por la vergüenza que sentían al tener que hablar en público.

En otras ocasiones los dibujos se asemejan a representaciones oníricas: otro nexo del dibujo con el inconsciente, lo que hace suponer que si un sueño puede ser interpretado (y de hecho lo es por el psicoanálisis), también el dibujo puede serlo. Según Luquet el dibujo es un tipo de juego, ya que en él se reflejan símbolos tanto conscientes como inconscientes. Por ejemplo en muchos de los dibujos coloreados de la Escuela Pablo de Rokha, se utilizaron tonos rojos, que podrían muy bien simbolizar rabia y agresividad acumuladas.

Por el contrario, hay ocasiones en que el dibujo es claro: son imágenes en las que se distinguen intenciones de comunicar. Por ejemplo, los dibujos de los niños y niñas de la Escuela Pablo de Rokha, que en algunas oportunidades tenían la marcada intención de mostrar el entorno peligroso que les toca vivir diariamente, sus representaciones implicaban un proceso de reflexión. Estos(as) niños (as) se sienten cercanos y muchas veces inmersos en la violencia cotidiana; es sobre estos temas que les es más fácil dibujar, no porque no sepan o no puedan dibujar otras cosas (en otras ocasiones también tocaban otros temas), **sino porque necesitan decir lo que les preocupa y el dibujo es una buena manera para hacerlo.**

Más allá de esto, el dibujo reflejó temores y sueños. A pesar de las diferencias socioeconómicas todos los pequeños son capaces de plasmar su entorno a través del dibujo; como vemos en La Pintana, un entorno con una realidad más dura, pero no exento de ilusiones infantiles; o como en Ñuñoa un ambiente más acogedor y favorable, pero donde también se hicieron presentes algunos problemas típicos de la vida moderna como el abandono de los padres o el estrés infantil.

Estas diversas instancias de trabajo, abrieron muchas vías de acercamiento entre niños(as) y profesores(as), tanto en el dibujo y el juego, como en las otras actividades. Los niños y niñas fueron dando algo de sí, mostrando su postura, pero también aprendiendo a respetar las diferencias de opiniones; se crearon lazos afectivos que ayudaron a un mejor desarrollo del programa, ya que se consideró una de las principales características de la filosofía: ser una ciencia humana, donde los niños, las niñas y profesores en un mismo nivel de personas, que disfrutaran dibujando o jugando en su escuela y personas que trabajan para que este tipo de experiencias sea un derecho.

Conclusiones

Después de haber registrado, con la mayor acuciosidad posible nuestras experiencias dentro y fuera de las salas de clases del Liceo Manuel de Salas y del Colegio Pablo de Rokha, durante la realización del proyecto de implementación del programa “Filosofía para niñ@s”; y después de haber analizado esos mismos registros, podríamos establecer como las siguientes conclusiones de nuestro trabajo:

- 1) Primero, y en conexión con nuestra problemática arriba planteada, nos sería posible afirmar que tanto en los cursos del Liceo Manuel de Salas y en los del colegio de La Pintana, se obtuvieron aprendizajes de todo tipo, principalmente actitudinales y conceptuales. Con “aprendizajes actitudinales” nos referimos a los cambios que se generan en el niño o niña en lo que respecta a su conducta, que encierra innumerables facetas humanas como la confianza, la autoestima, el respeto, la tolerancia, la empatía, la expresividad, la autocrítica, etc. Es decir, los aprendizajes actitudinales hacen referencia a lo que incide de alguna manera en modificaciones de nuestra personalidad y son una parte más que importante en todos los objetivos de la educación. De hecho, si miramos los objetivos que son transversales en todos los sistemas educativos, es evidente que los que más espacio tienen son esta clase de objetivos, pues son los que se encuentran más cercanos a lo que podríamos llamar la “formación de personas”, entendiendo por esto la entrega de valores y conductas que una determinada comunidad hace al individuo para su inserción en sociedad. Con respecto a los “aprendizajes conceptuales”, nos estamos refiriendo con ellos a los logros cognitivos o intelectuales que, en este caso el niño o niña, van adquiriendo a lo largo de su educación. Estamos apuntando a cuando nos acercamos a la manera de pensar que posee cada disciplina, ya sea esta humanística o científica y que nos hace no sólo agregar a nuestra memoria un par de datos nuevos, sino modificar positivamente nuestras capacidades intelectuales. Y aunque si bien podríamos llamar a esto también un cambio de conducta y, por lo tanto, también un aprendizaje actitudinal en su sentido estricto, preferimos separar ambos logros para dilucidar más claramente nuestro aporte en el aprendizaje del niño o niña. Además no siempre es notorio que un logro conceptual acarree una modificación conductual, aunque para los más estrictos, como toda la corriente de la psicología conductista, todo cambio, incluso los conceptuales, son en el fondo cambios de conducta.

Los logros actitudinales se produjeron en ambas realidades (pero en un grado muy distinto como veremos más adelante) y se concentraron más que nada en la paulatina pérdida del miedo para expresarse que iban adquiriendo los niños y niñas y la también creciente libertad que iban asimilando a la hora de dar rienda suelta a su imaginación y su ingenio.

Cada vez fue más natural para ellos construir su propio pensamiento sin preocuparse de las consabidas limitantes de lo correcto y lo incorrecto que el sistema tradicional y expositivo coloca al espacio del niño y de la niña para llegar a ser el artífice de su visión de las cosas. Esta pérdida de miedos se tradujo en progresos en la autoestima de los niños y, por lo mismo, en su mayor atrevimiento a la hora de expresarse de la forma que fuese. Es decir, fueron notorias sus ganas de ser ellos mismos sin temor a una futura o pasada reprensión.

Sin embargo este progreso que diremos fue común en términos generales en ambas realidades, en términos más específicos hubo diferencias en el grado en que impactó en los niños y niñas de La Pintana y Ñuñoa. En efecto, afirmamos que en La Pintana, pese a los problemas de violencia que los niños y niñas arrastraban y que fue para nosotros constantemente un desafío a superar (sumados a otros problemas trabajados en páginas anteriores como su afectividad), los logros fueron notorios en lo que respecta a la adquisición de una confianza básica. Esos problemas de violencia y fragilidad en general también fueron trabajados en la labor pedagógica cotidiana de nuestro proyecto, pero por ser problemas de mayor envergadura y encontrarse referidos no sólo a la influencia de la escuela en el niño y niña, tuvo progresos menores en comparación a lo que se alcanzó en la actitud sólida de mostrarse a sí mismos que se observó en los niños y las niñas. Las actitudes violentas que tomaban los niños y niñas frente a sus pares así como la necesidad de afecto que nos demostraban constantemente, fueron tópicos que siempre nos preocuparon y que quisimos superar, pero ya sea por múltiples factores como el tiempo que duró el proyecto, como también la profundidad en la cual radicaban esos problemas, el avance que logramos aquí fue menor. Sin embargo fue esperanzador ver cómo los niños y niñas, que al principio apenas se atrevían a escribir su nombre sin preguntarnos si lo que hacían estaba correcto o incorrecto, en las etapas finales ya nos mostraban obras que ellos mismos declaraban con orgullo como suyas.

En síntesis, diremos que en los cursos de La Pintana la "Filosofía para niños y niñas" generó principalmente aprendizajes actitudinales por sobre los conceptuales, sin desmerecer que estos últimos también fueron importantes. Y de entre los aprendizajes actitudinales sobresalieron aquellos que se referían a la pérdida de miedos y trancas para expresarse y para ser ellos mismos. Con respecto a los aprendizajes conceptuales que se lograron en La Pintana, éstos dicen relación principalmente a la mayor claridad y lógica para expresar sus ideas que fueron adquiriendo y la mayor habituación a fundamentar sus opiniones. Cada vez se les hizo menos engorroso el responder el por qué de sus afirmaciones y, por lo tanto, también se les hizo más fácil poder defenderlas con la sola fuerza de los argumentos frente a otras posiciones. En los niños y niñas de La Pintana se vivió el proceso donde hubo que crear la confianza en ellos mismos para que desde ahí se construyeran avances en lo referente a su

cognición. Es decir, los aprendizajes actitudinales gatillaron y empujaron finalmente hacia el logro de los aprendizajes conceptuales.

En el Liceo Manuel de Salas con niños y niñas en el mismo año de escolaridad que en La Pintana se vivió un proceso diferente en algunos aspectos. Esto porque los aprendizajes actitudinales ya se encontraban en potencia, pero faltaba un espacio en el cual actualizarlos y desarrollarlos de manera más plena. Es decir, sin mirar en menos las carencias afectivas que estos niños también viven, se podría decir que ellos poseen una confianza, una autoestima, una tolerancia y respeto bastante labrada en comparación a la de los niños y niñas de La Pintana. Por lo tanto, los aprendizajes actitudinales que aquí se alcanzaron fueron producto no tanto de un trabajo en pos de esas conductas porque las poseían, sino que era necesario un trabajo de reflexión que les permitiera internalizarlas a través de un proceso de análisis y conciencia de sus significados. Es decir, un trabajo que quiso abrir un espacio para que esas conductas se manifestaran más ampliamente como también cultivarlas, enriquecerlas y aumentarlas. Por ello mismo la "Filosofía para niños y niñas" significó para ellos y ellas el espacio en el cual podían mostrar de manera más libre, creativa y propia sus ideas y reflexiones.

En el liceo Manuel de Salas los niños y niñas aprenden de una manera que deja bastante espacio para que sean los mismos alumnos quienes sean los constructores de su pensamiento y, por lo tanto, sean ellos mismos los que re-signifiquen los conceptos y valores que se les entregan. Por lo tanto coincide bastante con los objetivos de la "Filosofía para niños/as". Pero en la rutina diaria de la escuela, a veces ese espacio que se da a los(as) niños(as) se limita por múltiples razones, ya sea por la cantidad de niños y niñas en la sala de clase, por la necesidad de calificar y no sólo de evaluar, por la necesidad de recurrir a clases expositivas que mantienen pasivo al estudiante, etc. Luego, el rol que jugó ahí la "Filosofía para niños/as" no fue tanto de imponer un estilo nuevo de enseñanza (que dicho sea de paso, sí ocurrió en La Pintana donde los niños y niñas veían como algo completamente nuevo y extraño el que las clases fueran de esa forma), sino el de fomentar, abrir y enriquecer el modelo de enseñanza que ya existía. Los(as) niños(as) de Ñuñoa estaban acostumbrados a conductas tales como que se les preguntara por su opinión y asimismo darla; también estaban acostumbrados a respetar las opiniones de otros y a mostrarse y expresarse sin tantos complejos, pero no tenían ninguna clase donde esas conductas, valores y actitudes fueran el eje central del estar reunidos y donde esas conductas, valores y actitudes se manifestaran sin limitaciones de ningún tipo. Más que crear en los niños esos aprendizajes actitudinales, la labor de los y las monitoras fue el de abrir un espacio de diálogo y convivencia más completo que el que ya se practicaba.

Por lo tanto, diremos que en el Liceo Manuel de Salas fueron más significativos los aprendizajes conceptuales que los aprendizajes actitudinales que niñas y niños lograron. Fue notable ver la calidad de los cuentos, reflexiones, creaciones artísticas, opiniones y el diálogo entre

los(as) monitores(as) y estudiantes que se alcanzó en general a lo largo de este año. Hemos concluido que es aquí donde se encuentra el principal aporte de la “Filosofía para niños y niñas” en Nuñoa, ya que no se limitó simplemente a abrir un espacio más amplio donde niñas y niños pudieran expresarse, sino que hizo crecer además la calidad de esa manera de expresarse; esto visto en la lógica y buena argumentación de sus posiciones, como en la generosa imaginación que mostraron en sus obras de arte. En síntesis podríamos decir que en los niños y niñas de Manuel de Salas **el afiatamiento y fomento de los aprendizajes actitudinales** permitió la ampliación considerable de los aprendizajes conceptuales, a diferencia de lo que ocurrió en La Pintana donde la **búsqueda para crear aprendizajes actitudinales considerados básicos** permitió el logro de aprendizajes conceptuales significativos como los señalados más arriba.

Si en la Escuela Pablo de Rokha de La Pintana fue notorio el nivel de autonomía y confianza que los niños y niñas lograron con respecto al comienzo y los conceptos que lograron manejar gracias a esa confianza, en el Liceo Manuel de Salas de Nuñoa fue notorio el nivel de conceptos que lograron manipular y trabajar con respecto al comienzo, gracias a esa confianza y autonomía que no tenían como expresar tan ampliamente.

- 2) En segundo lugar, quisimos consignar una dificultad importante que experimentamos durante el desarrollo del proyecto y que se refiere principalmente a la incidencia o diálogo que puede tener la “Filosofía para niños y niñas” con el currículo establecido de los y las estudiantes. En efecto, notamos con más claridad lo importante que es que la “Filosofía para niños”, así como cualquier asignatura en general, no se imparta de forma paralela y sin comunicación con las restantes, pues cualquier logro en una de ellas podría servir como apoyo, consejo o guía para la buena consecución de las restantes asignaturas. Es decir, cualquier logro en los aprendizajes de los niños y niñas en forma aislada de cada asignatura, por muy bueno que pueda llegar a ser, no será lo óptimo mientras no vaya acompañado de logros similares en otras asignaturas, que apunten y enriquezcan el aprendizaje alcanzado y le muestren nuevas posibilidades de desarrollarse. Por ello es vital la interdisciplinariedad, en cuanto entrega de espacios de diálogo y conversación entre las diversas asignaturas, que representan a su vez diversas formas de pensar la realidad, gracias a lo cual se puede acometer de manera conjunta y estratégica el desarrollo integral del niño o niña. Por ejemplo, es posible que los profesores del área humanística estén obteniendo resultados en su área como también los del área científica, pero sin diálogo pedagógico entre ellos están desperdiciando la oportunidad de enriquecer mucho más esos aprendizajes aislados y tornarlos más integrales en pos de la búsqueda del crecimiento personal, la formación ética, el desarrollo del pensamiento, la autoestima, etc.

Esto lo afirmamos aquí porque lo vivimos como una dificultad en el Colegio Pablo de Rokha de La Pintana, que por razones meramente de falta de espacio, de tiempo y problemas más bien técnicos, no pudimos establecer ese diálogo que tanto nosotros, como creemos también los profesores, considerábamos vital para lograr mejores aprendizajes. Luego, no pudimos sostener ese diálogo pedagógico entre monitores del proyecto y profesores estables, tanto para que ellos se enteraran de lo que nosotros hacíamos como para escuchar nosotros los consejos y recomendaciones que ellos nos pudieran entregar en los términos ideales que hubiésemos querido. Faltó ese apoyo mutuo en conocimientos y experiencias, que hubiese enriquecido, tanto nuestra labor como monitores como, imaginamos, su labor como profesores(as) de casi todas las asignaturas. Pero como desde un principio supimos que ese diálogo no se iba a alcanzar plenamente debido a las razones que arriba se detallan, tampoco nos planteamos como un objetivo específico de este proyecto lograr tal comunicación, y decidimos centrarnos en nuestro trabajo con los niños y niñas preferentemente. A pesar de no estar en nuestros objetivos y no consignarlo como un no-logro, sí lo queremos recalcar como un objetivo que idealmente debería estar en toda implementación de un programa de “Filosofía para niños y niñas”, recalcando la necesidad de abordar la interdisciplina como esencial para una formación integral, además del hecho de que es imprescindible una comunicación con los profesores que acompañan por años importantísimos de su escolaridad al niño y la niña en prácticamente todos sus asignaturas y que influyen en ellos de una manera profunda y permanente.

En el Liceo Manuel de Salas existió comunicación entre los ejecutores del programa y la profesora a cargo del curso. En este sentido, podemos decir que hubo un apoyo de parte de la profesora en la implementación del programa, interesándose en que consistía éste, como también en los cambios que manifestaban niñas y niños a través de él. Aun cuando la profesora mostró inquietudes frente a las diferencias del programa respecto al modo tradicional de educación, creemos que la comunicación con ella fue importante para el desarrollo del proyecto.

- 3) En este tercer punto queremos brevemente resumir los cambios que se han producido en nosotros como profesores(as) y monitores(as) durante la experiencia de un año en lo que duró el proyecto. Principalmente fue la creciente certeza de que en cualquier grupo humano, sean cuales sean sus características, se puede avanzar en múltiples factores, si se tiene una intención pedagógica constante, reflexiva y entusiasta (profesional, para decirlo en una sola palabra). Estos factores pueden ser muchos dependiendo de dónde se encuentre el grupo: autoestima, sociabilidad, creatividad, etc. No existe, según lo que hemos aprendido este año juntos, ningún proceso irreversible o inamovible en lo que se refiere al aprendizaje. Siempre se puede avanzar en su aprehensión del mundo, en su manera de expresarse y relacionarse de niños y niñas. Luego, no existen estados de

fatalidad donde muchas veces se nos quiere transmitir que hay situaciones educativas en las que no se puede hacer nada. Nuestra experiencia y sus resultados nos dan la seguridad para afirmar lo contrario.

Pero por sobre todo esta experiencia nos confirma que la "Filosofía para niños y niñas" es una buena forma de encarar los valores que necesitan estos niños y niñas en el presente y que necesitarán en un futuro no muy lejano, en el cual estarán obligados a convivir con múltiples visiones de mundo todas ellas igualmente válidas y dónde la tolerancia, el respeto y el diálogo en general son los únicos que podrían garantizar una vida en paz y en justicia. La tarea es gigante pero no por gigante menos realizable. Y la "Filosofía para niños y niñas", con estos niños y niñas filósofos(as) son la prueba palpable de esa realización posible.

Bibliografía

- BARBIERI, Teresita de. "Sobre la Categoría de género. Introducción teórica-metodológica". Ediciones de las Mujeres nº17. Santiago, Chile. 1992.
- FERRATER MORA. "Diccionario de Filosofía".
- GIANNINI, Humberto. "La Reflexión Cotidiana". Editorial Universitaria. Santiago, Chile. 1993.
- MATURANA, Humberto. "Amor, Juego. Fundamentos olvidados de lo humano". Instituto de Terapia Cognitiva. Santiago, Chile. 1994.
- PIAGET, Jean y INHELDER, Bärbel. "Psicología del Niño". Ediciones Morata, S.A.. Madrid, España. 1969.
- VIGOTSKY, Lev. "Los procesos mentales superiores".